



Dinleme Stratejileri

*Mehmet KURUDAYIOĞLU**
*Büşra KIRAZ***

Öz

Dinleme becerisi bilişsel yükü fazla olan bir beceridir. Dolayısıyla dinleme becerisinin kendiliğinden gelişmesi beklenemez ve eğitiminin yüzeysel bir şekilde gerçekleştirilmesi kabul edilemez. Bu doğrultuda dinleme becerisinin eğitimi dinlemenin her boyutuna temas edecek ve her aşaması planlanmış şekilde gerçekleştirilmelidir. Dinleme eğitiminin en önemli bileşenlerinden biriye dinleme sürecinin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesini kapsayan dinleme stratejilerinin öğretimidir. Alanyazında strateji, yöntem ve teknik kavramlarının sınırlarının net olarak çizilemediği; dinleme stratejilerinin kapsamının tam olarak anlaşılamadığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı alanyazında yer alan dinleme stratejileri tasniflerini incelemek ve elde edilen verilerin ışığında özgün bir dinleme stratejileri tasnifi önerisinde bulunmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden Temellendirilmiş Kuram ile gerçekleştirilen bu çalışmada dinleme stratejilerinin tasnifinde alanyazında en çok hangi tasnif türünün kullanıldığı ve tasniflerde hangi dinleme stratejilerinden bahsedildiği tespit edilmiştir. En çok tercih edilen dinleme stratejileri tasnifinin süreç temelli tasnif olduğu ve farklı tasnifler kapsamında ele alınan stratejilerin birbirleriyle örtüştüğü görülmüştür. Çalışmanın sonunda alanyazından elde edilen verilerin ışığında dinleme stratejileri tasnifi önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dinleme, strateji, dinleme stratejileri, dinleme eğitimi

Listening Strategies

Abstract

Listening is a skill that has high cognitive load. Therefore, it's cannot be expected to advance spontaneously and it's unacceptable to have a superficial education. According with this situation, the training of listening skill should carried out in a way that it can affect every aspect of listening and planned every stage of listening. One of the most important components of listening training is the teaching of listening strategies including planning, monitoring and evaluation of the listening process. In the literature, it's observed that the limits of the concepts of strategy, method and technique cannot describe clearly and the extent of listening strategies is not totally understood. The aim of this study is examine the classification of listening strategies in the literature and propose a unique classification of listening strategies in the light of the data that obtained. In this study, which was carried out with the Grounded Theory method, it was determined which type of classification was used most in the literature in the classification of listening strategies and which listening strategies were mentioned in those classifications. It was observed that the most preferred classification of listening strategies was process-based classification and the strategies covered in the different classifications overlapped with each other. At the end of the study, the classification of listening strategies was proposed in the light of the data obtained from the literature.

Keywords: Listening, strategy, listening strategies, listening training

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, mkurudayioglu@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-002-0447-5236

** Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun, busra.kiraz@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6855-0752

Giriş

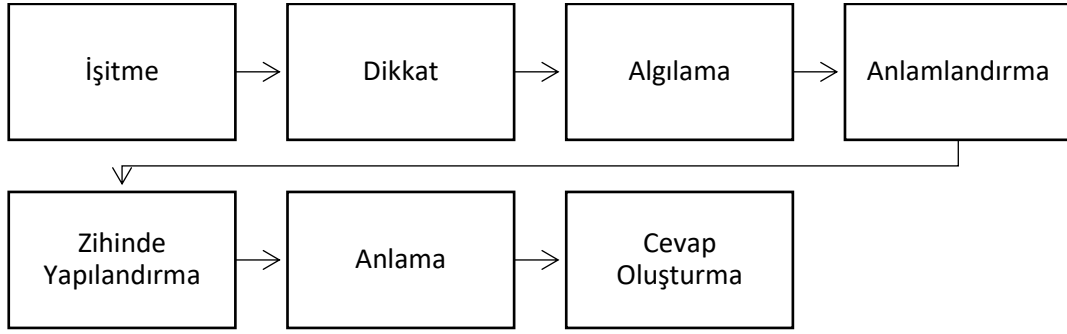
İnsanın dünyayla temasa geçebilmek için kullandığı temel uzuvlarından biri kulaktır. Dünyaya açılan ve dünyayı insan zihnine taşıyan iki kapı işlevi gören kulaklar ses dalgalarının alınmasını ve dönüştürülmesini sağlar. Ses dalgaları dış kulaktan iç kulağa aktarılarak beynin işitsel korteksine taşınır. Söz konusu bu fizyolojik birincil işleme duyma diğer adıyla işitme denir (Rost, 2011). İşitme, anne karnındaki bebeğin kulaklarının yaklaşık 24-25. haftalarda titreşimleri almasıyla başlar. Bebeğin aldığı ilk sesler annesinin vücudundaki seslerdir. Annesinin sesini, vücudundaki sesleri, kalbinin atışını duyan bebek dışarıdan gelen konuşmaları, gürültüleri ve müziği de duyabilir. Ancak bütün bu sesler anne karnı ve rahim duvarının filtrelemesiyle bozulup değişerek bebeğe ulaşır. Annesinin sesi vücut sıvılarından geçerek bebeğe doğrudan ulaşırken dışarıdaki sesler önce havadan sonra sıvıdan geçtiği için fondaki yaygın gürültüden seçilemeyebilir. Özellikle dışarıdan gelen yüksek frekanslı sesler anne karnında daha fazla perdelenir. Konuşma esnasında ünsüz seslerin ünlü seslerden daha yüksek perdeden çıkması sebebiyle bebeğin işittiği konuşmalar ünsüz seslerin vurgusunu içermeyen melodilerden ibaret kalır. (Tallack, 2011)

İşitme ve dinleme kavramları birbirleri yerine sıklıkla kullanılır ancak kapsamaları birbirinden farklıdır. Her iki süreç de seslerin algılanmasıyla gerçekleşiyor olsa da aralarındaki temel fark dikkat derecesidir (Rost, 2011). Dinleme duymayı da kapsayan çatı bir süreçtir. İşitme organının kapasitesi doğrultusunda bütün sesler işitilebilir ancak bir şeyin dinleniliyor olması için bir odaklanma ve anlamlandırma sürecinden bahsedebiliyor olmak gerekir. Kulakların anne karnındaki gelişimiyle ilgili bilgilerden hareket edilip dinlemeyle işitme arasındaki fark da göz önünde bulundurulduğunda alanyazında sıklıkla yapılan bir hatayı düzeltmek mümkün olmaktadır: Anne karnında gelişmeye başlayan beceri dinleme değil işitmedir. İşitme, en temel anlamıyla ses unsurlarını ayırt edebilmek, ses almaktır. Dinleme ise işitilen seslerin anlamlandırılması demektir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Anne karnında anlamlandırma sürecinin başlaması söz konusu değildir. Bireylerin dinlediklerini anlamlandırabilmeleri için her şeyden önce dinledikleri dile dair zihinlerinde bir girdinin olması ve belli düzeyde dünya bilgisine sahip olmaları gerekir. Anne karnında bebekte ana dilinin seslerine ilişkin farkındalık oluşmaya başlasa da ana dili girdisi tam anlamıyla başlamaz. Bu durumun sebebi bebeğin işittiği konuşmaların perdelenmesi sebebiyle melodilerden ibaret kalmasıdır. Dolayısıyla insanoğlunun doğuştan getirdiği özelliğin dinleme değil işitme olduğu rahatlıkla söylenebilir. Kulaklar ve işitme duyusu dünyayla ilk ve en temel iletişim kurma yolumuzdur. Dinleme ise işitmeyle başlayan, dikkat, anlamlandırma ve tepki verme aşamalarıyla devam eden bir süreç, geliştirilebilir bir beceridir. (Doğan, 2011)

Dinleme, sesleri işitmekle başlasa da işitmenin çok ötesine gidilebilen bir süreçtir. Rost (2011), dinlemenin süreçlerini *nörolojik işleme, dilsel işleme, anlamsal işleme ve kullanımsal işleme* olmak üzere dört başlıkta incelemiştir. Güneş (2013), dinlemenin basit bir süreç olmadığını; *işlem boyutu, etkileşim boyutu ve anlama boyutu* olmak üzere üç boyutu kapsayan bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Rost'un (2011) ve Güneş'in (2013) dinleme sürecinin boyutlarına ilişkin getirdiği açıklamalar Bilgi İşleme kuramının işaret ettiği bilgi işleme süreciyle neredeyse örtüşmektedir. Söz konusu kurama göre bilgi işleme süreci şu altı temel adımda gerçekleşmektedir:

1. Dış dünyadaki görsel veya işitsel uyarıcılara dikkat yöneltilmesi
2. Yöneltilen dikkat sonucunda uyarıcıların duyuşal belleğe taşınması
3. Duyuşal bellekte algılama sürecinin başlaması (Uyarıcıların zihindeki bilgi şablonlarından biriyle eşleştirilmesi, uyarıcılara anlam atanması) ve uyarıcıların kısa süreli belleğe aktarılması
4. Kısa süreli bellekte bilginin anlamlandırılması sürecinin başlatılması ve orijinal bilgidan anlamın süzülerek işleyen belleğe aktarılması
5. İşleyen bellekte yeni bilgiyle uzun süreli bellekte yer alan eski bilgiler arasında ilişkiler kurulması, bilginin yapılandırılması
6. Anlamlandırılan, örgütlenen ve yeniden yapılandırılan bilginin uzun süreli belleğe aktarılması (Bruning vd., 2014)

Söz konusu bu üç veri kaynağından hareket edilerek dinleme sürecinin fiziksel ve zihinsel boyutu şu şekilde görselleştirilebilir:



Şekil 1. Dinleme Süreci

Dinleme sürecinde *işitilenlere yöneltilen dikkat* sonucunda *algılamanın* başlamasıyla birlikte dilsel işleme ve dil kodlarının çözümlenmesi süreci de başlar. Girdilerin *anlamlandırılması* için zihinde var olan ön bilgiler ve şemalar aktif hale getirilir. *Zihinde yapılandırma* sürecinde aktifleştirilen ön bilgilerle yeni bilgiler sınıflanır, sıralanır, aralarında ilişki kurulur, bu ilişki düzenlenir, sorgulanır ve değerlendirilir. Tüm bu süreçlerin ardından orijinal bilginin anlamı süzülerek *dinlenenlerden bir şey anlaşılır*, daha sonra anlaşılana doğru rüptusunda dilsel veya dilsel olmayan *dönütler oluşturulur*. Görüldüğü üzere dinleme çeşitli işlemleri kapsamakta, bu işlemler ise kendine özgü diğer alt işlemleri içermektedir. Bu durum dinlemenin pek çok alt eylemin gerçekleştirilmesini gerektiren ve bilişsel yükü oldukça fazla olan bir dil becerisi olduğunu göstermektedir. Bireylerin günlük yaşantısında en çok kullandığı dil becerisi olan dinlemenin bilişsel yükünün bu denli fazla olması kendiliğinden gelişebilecek bir beceri olduğuna dair inanışın bir kenara bırakılmasını ve eğitiminin yüzeysel ve gelişigüzel olarak gerçekleştirilmemesini gerektirmektedir. Günlük hayatta pek çok uyarıcıya maruz kalan ve bu uyarıcıların arasından gereksinim duyduklarını seçme, bunlara odaklanma, dinlediklerini firesiz anlama ve anladıkları doğru rüptusunda dönüt oluşturmada zorlanan bireylere nasıl etkili bir dinleyici olabilecekleri, karmaşık bir süreç olan dinlemeyi nasıl kontrol altında tutabilecekleri mutlaka öğretilmelidir. Etkili bir dinleyici olmanın ilk ve en temel adımı ise dinleme süreçlerinin farkında olmak, dinleme amacına uygun olarak süreç planlaması yapmak ve dinleme esnasında uygun yöntem ve teknikleri işe koşabilmektir. Bir başka deyişle dinleme sürecinde stratejik davranabilmektir.

Dinlemenin bilişsel işlemlerinin kontrol edilmesinde üst bilişin rolü yadsınamaz. Üst biliş, insanların kendi düşünme süreçleriyle ilgili bilgileri ve düşünme süreçlerini düzenleyebilme yetenekleridir. Brown'a göre (1987), üst bilişin *biliş bilgisi* ve *biliş düzenlemesi* olmak üzere iki temel boyutu vardır. Biliş bilgisi olgu ve kavram bilgilerini kapsayan *bildirimsel bilgiyi*, bildirimsel bilginin nasıl kullanılacağıyla ilgili *işlemsel bilgiyi* ve bilginin ne zaman ve neden kullanılacağını bilmekle ilgili *durumsal bilgiyi* kapsar. Biliş düzenleme ise *planlama*, *düzenleme* ve *değerlendirme* olmak üzere üç temel bileşene sahiptir (akt. Bruning vd., 2014). Bilgiye sahip olmak kadar bilginin uygun zaman ve bağlamda nasıl kullanılabileceğini biliyor olmak ve bilgi edinme ve kullanma süreçlerini planlamak, düzenlemek ve değerlendirmek de önemlidir. Söz konusu bu bilgi boyutlarına sahip olmak bireyleri iyi bir strateji kullanıcısı haline getirir. Dinlemede stratejik davranmak ise etkili bir dinleyici olabilmenin anahtarlarından biridir. Dinleme eğitimi kapsamında öğrencilere dinlemenin karmaşık alt eylemleriyle başa çıkabilmeleri için gerekli stratejik hamleleri öğretmek, yani dinleme stratejileri öğretimi gerçekleştirmek elzemdir. Öğrencileri dinleme stratejilerini biliyor ve uygun bağlam ve zamanda etkili olarak kullanabiliyor hale getirmek için stratejiler tanıtılmalı, açıklanmalı, modellenmeli, stratejinin pratiği yaptırılmalı ve öğrencilere dönüt verilmelidir (Bruning vd., 2014). "Öğrencileri bilinçli planlar yaparak dinleme becerilerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda eğitmenin önemli olduğunu net bir şekilde söyleyebiliriz. Buna strateji geliştirme ya da strateji öğretimi şeklinde ayrıca başlıklar vermek gerekli değildir ancak öğrencilerin gelişimi için bir etkinlik esnasında deneyebilecekleri belli başlı planların sürece dahil edilmesi dinleme eğitiminin önemli noktalarından biridir." (Rost ve Wilson, 2013; s. 299). Öğrencilerin dinleme stratejilerinin kullanımında otomatikleştirilmesi de oldukça önemlidir.

“Öğrenciler becerilerinin otomatikleştiği görevlerde bilinçli dikkat ve düşünce gerektiren görevlere göre daha az kaynak ihtiyacı duyarlar” (Bruning vd., 2014). Bir başka deyişle dinleme sürecinde gerçekleştirmeleri gereken temel işlemleri içselleştiren ve bunlarda otomatikleşen öğrenciler dinlediğini anlama, sorgulama, analiz etme, eleştirme, değerlendirme gibi daha üst düzey bilişsel görevlere odaklanabilir. Dolayısıyla dinleme stratejilerinin öğretimi dinleme eğitimi için gerekli olan bir basamak olsa da önemli olan öğrencileri bu stratejiler aracılığıyla dinlemenin daha üst basamaklarını tırmanmaya teşvik edebilmektir.

Dinleme eğitimi kapsamında kullanılacak stratejilerin öğretilebilmesi için öncelikle bunların ne olduğunun ve tasnifinin netleştirilmesi gerekmektedir. Ancak dinleme eğitimi alanyazınında dinleme stratejisi, yöntemi ve tekniği kavramlarının sınırlarının net olarak çizilemediği, bu üç kavramın birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Dinleme stratejilerinin ne olduğuna ve nasıl sınıflandırılacağına dair kanaat getirebilmek için öncelikle bu üç kavramın tanımlarına değinmek ve aralarındaki farklılıklardan bahsetmek yararlı olacaktır.

Dinleme Stratejisi, Yöntemi ve Tekniği Arasındaki Farklar

Strateji, yöntem ve teknik kavramlarının Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük ve Eğitim Bilimleri Sözlüğündeki tanımları şu şekildedir:

Tablo 1.

Strateji, Yöntem ve Teknik Sözcüklerinin Tanımları

Kavram	TDK Tanımı	Eğitim Bilimleri Sözlüğü Tanımı
Strateji	İzlem, önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol.	Eğitim yaklaşım ve modelleri çerçevesinde belirlenmiş amaç ve ilkelere ulaşmak için eğitim koşulları ile öğrencilerin düzeylerine göre yöntem, materyal, araç-gereç, etkinlik gibi eğitim kaynaklarını planlama ve uygulama. (akt. Güneş, 2016)
Yöntem	Bir amaca erişmek için izlenen yol, usul, sistem, prosedür, politika.	Bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğretmek ya da öğrenmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol. (akt. Güneş, 2016)
Teknik	Bir sanat, bir bilim, bir meslek dalında kullanılan yöntemlerin hepsi, yol, beceri, yöntem.	Herhangi bir sanat, üretim ve öğretim etkinliği için kullanılan beceri, işlem ya da yol. (akt. Güneş, 2016)

Tablo 1’deki tanımlardan hareketle strateji, öğretim amaçlarına göre uygulanacak yöntemleri, materyalleri, araç-gereçleri seçme ve öğretimi yönlendirme etkinliklerinin tamamını kapsayan bir kavram olarak tanımlanabilir. Yöntem ise amaç, içerik, süreç, teknik, araç-gereç gibi çeşitli bileşenlerden oluşan ve stratejinin alt bileşeni konumunda olan bir kavramdır. Teknik, çeşitli işlem, yol, beceri ve etkinliklerden oluşur; öğretim sürecinde yöntemle birlikte kullanılır ve onun alt bileşeni konumundadır. Bir başka deyişle teknik, yöntemin amacına ulaşılmasını sağlayan ve alt amaçlarını gerçekleştiren her türlü işlemdir (Güneş, 2016). Bu üç kavramın birbirini kapsarken birbirinden küçük farklarla ayrılan yönlerini Arıcı’nın (2010) yaptığı şu benzetmeden hareketle daha rahat anlayabiliriz:

“Balık tutmak isteyen bir insanın, balığı denizde mi, gölde mi yoksa nehirde mi tutacağı yaklaşımdır. Balığı tekneyle mi, kayıkla mı tutacağı yöntem; ağla mı, oltaıyla mı tutacağı ise teknik olarak düşünülebilir”. Bu bilgilerden hareketle diyebiliriz ki dinleme stratejileri, dinleme eğitimi sürecinin amaçlarına uygun yöntem, teknik, materyal ve araç-gereçleri seçerek öğretimi yönlendirmektir. Bir amaç doğrultusunda belli yöntem ve teknikleri işe koşturmak stratejik bir plan yapmak demektir. Dinleme eğitimi açısından yorumlayacak olursak bir dinleme amacı doğrultusunda belli bir dinleme türünü ve bu dinleme türüne uygun yöntem ve teknikleri işe koşturmak dinleme stratejisini belirlemek anlamına gelmektedir.

Kısacası dinleme eğitimi kapsamında strateji, yöntem ve teknik terimlerinin tanımları şu şekilde verilebilir:

Dinleme Stratejisi: Dinleyicinin kendi dinleme sürecini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi; dinleme süreci boyunca dinlemenin aşamalarına, amacına ve kendi özelliklerine en uygun tür ve teknikleri işe koşturarak dinleme sürecini etkili hale getirmesidir. Dinleme stratejisi, dinleme sürecinde kullanılan dinleme yöntem ve tekniklerini kapsar.

Dinleme Yöntemi: Temelinde bir dinleme amacı bulunan ve bu amaç doğrultusunda uygulanan dinleme yollarıdır.

Dinleme Tekniği: Dinleme yönteminin amacının gerçekleştirilmesine hizmet eden, dinleme sürecinde işe koşturulan her türlü yardımcı taktiklerdir.

Yapılan bu tanımlamalardan hareketle strateji, yöntem ve teknik kavramlarının birbirini kapsama durumlarını şu şekilde görselleştirebiliriz:



Şekil 2. Strateji, Yöntem ve Teknik

Yerli ve yabancı alanyazında dinleme stratejileriyle ilgili çeşitli tasniflerin varlığı söz konusudur. Üzerinde uzlaşılmış bir tasnifin olmaması ve dinleme stratejilerinin, yöntemlerinin ve tekniklerinin birbirlerinden net çizgilerle ayrılamaması sebebiyle alanyazında, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve ders kitaplarında bir kavram kargaşasının yaşandığı görülmektedir. Sınırları ve anlamı doğru anlaşılmayan kavram ve terimler öğretim programlarına ve diğer öğretim materyallerine doğru olarak yansıtılamaz. Bu durum uygulamada bazı aksaklıkların ve ikiliklerin yaşanmasına sebebiyet verir. Öğretim sürecinde özellikle strateji, yöntem ve teknik kavramlarının sınırlarının çok iyi bilinmesi gerekir. Bu çalışmanın amacı alanyazında yapılan dinleme stratejileri tasniflerini incelemek ve edinilen kuramsal bilgilerden hareketle dinleme stratejileri tasnifi önerisi sunmaktır. Çalışmanın alt amaçları ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Alanyazında kaç farklı türde dinleme stratejileri tasnifi olduğunu tespit etmek
2. Davranış boyutuna göre tasnif edilmiş dinleme stratejilerini belirlemek
 - a. Bilişsel boyuta göre tasnif edilmiş dinleme stratejilerini belirlemek
 - b. Duyuşsal boyuta göre tasnif edilmiş dinleme stratejilerini belirlemek
 - c. Üstbilişsel boyuta göre tasnif edilmiş dinleme stratejilerini belirlemek
3. Dinleme sürecine göre tasnif edilmiş dinleme stratejilerini belirlemek
4. Zihinsel boyuta göre tasnif edilmiş dinleme stratejilerini belirlemek

Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden Temellendirilmiş Kuram Yöntemi (TKY) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. TKY kapsamında sosyal bir araştırmadan sistemli bir şekilde toplanan ve çözümlenen veriler ışığında yeni bir kuram keşfedilir (Glaser ve Strauss, 1967). Bir başka deyişle bu yöntem kapsamında mevcut kuramlar yeni kuramı inşa etmeye yardımcı olan veri parçaları olarak görülür. Verilerin çözümlenmesi veri hazır olduğunda başlar ve sistematik bir şekilde, kategorilerin tanımlanması ve aralarında bağlantıların kurulmasıyla ilerler (Urquhart, 2018). Bu çalışma kapsamında alanyazından toplanan veriler yalnızca özetlenip sentezlenerek incelenmeyecek, söz konusu veriler ışığında dinleme stratejileri tasnifi önerisi sunulacaktır. Bir başka deyişle incelenen çalışmalardan sistematik bir şekilde elde edilen ve çözümlenen veriler ortaya yeni bir ürün koymak için kullanılacaktır. Çalışmanın özgün üretim boyutunun varlığı sebebiyle çalışmanın Temellendirilmiş Kuram Yöntemi (TKY) ile yürütülmesi uygun görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. “Doküman incelemesi hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için yapılan sistematik bir işlemdir. Doküman incelemesinde analitik işlem süreci, dokümanlarda yer alan verilerin bulunmasını, seçilmesini, değerlendirilmesini (anlamlandırılmasını) ve sentezlenmesini içermektedir” (Özkan, 2019). Doküman incelemesi yöntemi doğrultusunda incelenen belgeler araştırmaya doğrudan veri sağlar, başka bir deyişle araştırmanın kaynağı olur (Şen ve Yıldırım, 2019). Temellendirilmiş Kuram Yöntemi ve yukarıdan aşağıya kodlama tekniği doğrultusunda veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yönteminin seçilmesi alanyazının oluşturulacak kurama temel olarak ele alınması noktasında kullanışlı görülmektedir. Bu sebeple alanyazından hareketle dinleme stratejileri tasnifi önerisinde bulunulacak bu çalışmada verilerin doküman incelemesi yöntemiyle toplanması uygun bulunmuştur.

İnceleme Nesnesi

Yapılan alanyazın taramasında dinleme stratejileriyle ilgili yapılmış çalışmaların çoğunun benzer kaynaklardan alıntı yapmak suretiyle birbirini tekrar eder bir nitelik taşıdığı görülmüştür. Bu sebeple dinleme stratejileriyle ilgili çalışmalarda sıklıkla başvurulduğu görülen, mevcut strateji sınıflamalarından farklı sınıflamalar içeren aşağıdaki 15 doküman bu çalışmanın inceleme nesnesi olarak seçilmiştir:

Tablo 2.

Çalışmada Analiz Edilecek Dokümanlar

Çalışmacı	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Türü
Hoskisson, K., & Tompkins, G. E. (1987)	Listening to Learn	Kitap Bölümü
O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989)	Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition	Makale
Oxford, R. L. (1990).	Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know	Kitap
Demirel, Ö. (1999)	Türkçe Öğretiminde Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesi	Kitap Bölümü
Berman, M. (2003)	Listening Strategy Guide	Kitapçık

Dinleme Stratejileri

Vandergrift, L. (2008)	Learning Strategies For Listening Comprehension	Kitap Bölümü
Tompkins, G. E. (2009)	Language Arts: Patterns Of Practice	Kitap
Karadüz, A. (2010)	Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi	Makale
Çelikbaş, K. A. (2010).	Anlama / Dinleme Stratejilerinin Kullanımı ile Dinlediğini Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki	Yüksek Lisans Tezi
Temur, T. (2010)	Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi	Makale
Doğan, Y. (2011)	Dinleme Eğitimi	Kitap
Rost, M., & Wilson, J. J. (2013)	Active Listening Strategies	Kitap Bölümü
Güneş, F. (2013)	Dinleme Eğitimi	Kitap Bölümü
Yıldız, N. (2015)	Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi	Doktora Tezi
Kaya, D. (2014)	Dinleme Eğitimi	Kitap Bölümü

Verilerin Analizi

Çalışmada Temellendirilmiş Kuram Yöntemi (TKY) kapsamında kullanılan ve bir nitel çözümleme tekniği olan kodlamadan yararlanılmıştır. “Kodlama tekniği TKY ile sınırlı değildir ancak kodlama yapma işlemleri bu yöntemin merkezindedir” (Urquhart, 2018; s. 41). Kodlama tekniğinde belli bir veri parçasına kavramsal etiketler eklenerek çözümleme gerçekleştirilir (Urquhart, 2018). TKY kapsamında *aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya, orta boyutlu ve tematik* olmak üzere dört farklı kodlama yaklaşımı söz konusudur. Bu çalışma kapsamında verilerin çözümlemesinde *yukarıdan aşağıya kodlama yaklaşımı* kullanılmıştır. Yukarıdan aşağıya kodlama yaklaşımında alanyazından gelen kodlar verilere uygulanır. Bir başka deyişle verilerin kategoriler haline getirilmesi ve ilişkilendirilmesinde alanyazında yer alan mevcut fikirlerden yararlanılır. Kuram oluşturma aşaması alanyazından gelen verilerin kodlamasının yapılmasının ardından gelir (Urquhart, 2018). Kodlama işlemi ise *açık uçlu, seçici ve kuramsal kodlama* olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir. Açık uçlu

kodlama aşamasında veri parçaları satır satır, kelime kelime, detaylı bir şekilde incelenir. Seçici kodlama aşamasında açık uçlu kodlar araştırma problemi için önemli olan kategorilere yükseltilir, başka bir deyişle veriler çekirdek değişkenin etrafında tekrar kodlanır. Kuram oluşturmada oldukça önemli bir aşama olan kuramsal kodlama aşamasında ise oluşturulan kodlar birbirleriyle ilişkilendirilir (Urquhart, 2018). Bu çalışma kapsamında inceleme nesnesi olarak belirlenen çalışmalarda yapılan tasnifler yalnızca başlıklar halinde verilmeyecek, tasniflerin detaylarına inilecektir. Elde edilen veriler strateji tasnifi türleri ve tasnif boyutları başlıkları altında toplanacak ve bu kategoriler arasında ilişkilendirmeye gidilmek suretiyle yeni bir tasnif önerisi sunulacaktır. Bu sebeple çalışmanın analiz yöntemi olarak TKY'nin bir uzantısı olan kodlama tekniğinden yararlanılması uygun görülmüştür.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde belirlenen amaç ve alt amaçlara ilişkin bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilecektir.

Türde Dinleme Stratejileri Tasniflerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma kapsamında inceleme nesnesi olarak ele alınan 15 çalışmadan hareketle dinleme stratejilerinin alanyazında dört farklı şekilde sınıflandırıldığı görülmüştür. Bu tasnifler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.

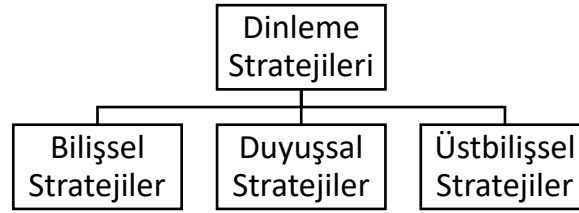
Çalışmaların Dinleme Stratejileri Tasnif Türlerine Göre Dağılımı

Strateji Tasnifleri	Araştırmacılar	Sıklık
Dinleme Sürecine Göre	Demirel (1999), Tompkins (2009), Çelikbaş (2010), Doğan (2011), Güneş (2013), Yıldız (2015), Kaya (2018)	7
Davranış Boyutuna Göre	O'Malley ve diğerleri (1989), Oxford (1990), Vandergrift (2008), Karadüz (2010),	4
Zihinsel Boyuta Göre	Hoskisson ve Tompkins (1987), Berman (2006), Rost ve Wilson (2013)	3
Hem Dinleme Süreci Hem Davranış Boyutuna Göre	Temur (2010)	1

Tablo 3'ten hareketle alanyazında dinleme stratejilerinin çoğunlukla süreç temelli olarak tasnif edildiği anlaşılmaktadır. Temur (2010), aynı çalışma kapsamında hem dinleme sürecine yönelik hem de davranış boyutuna yönelik dinleme stratejileri tasnifi önerisi sunduğu için tabloda ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. İncelenen diğer çalışmalarda bu durumun görülmemesi sebebiyle Temur'un (2010) dinleme stratejileri ayrı bir tasnif başlığında ele alınmayacak, ilgili olduğu tasnif başlığı altında incelenecektir.

Davranış Boyutuna Göre Tasnif Edilmiş Dinleme Stratejilerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Alanyazında dinleme stratejileri davranış boyutuna göre şu şekilde tasnif edilmektedir:



Şekil 3. Dinleme Stratejilerinin Davranış Boyutuna Göre Tasnifi

Söz konusu strateji tasnifinin yapıldığı çalışmalardan biri O'Malley' ve diğerlerine (1989) aittir. Oldukça eski bir çalışma olmasına rağmen dinleme stratejileriyle ilgili çalışmalarda temel atıf kaynaklarından biri olarak yararlanıldığı görülen bu çalışmada dinleme stratejileri şu şekilde tasnif edilmiştir:

Tablo 4.

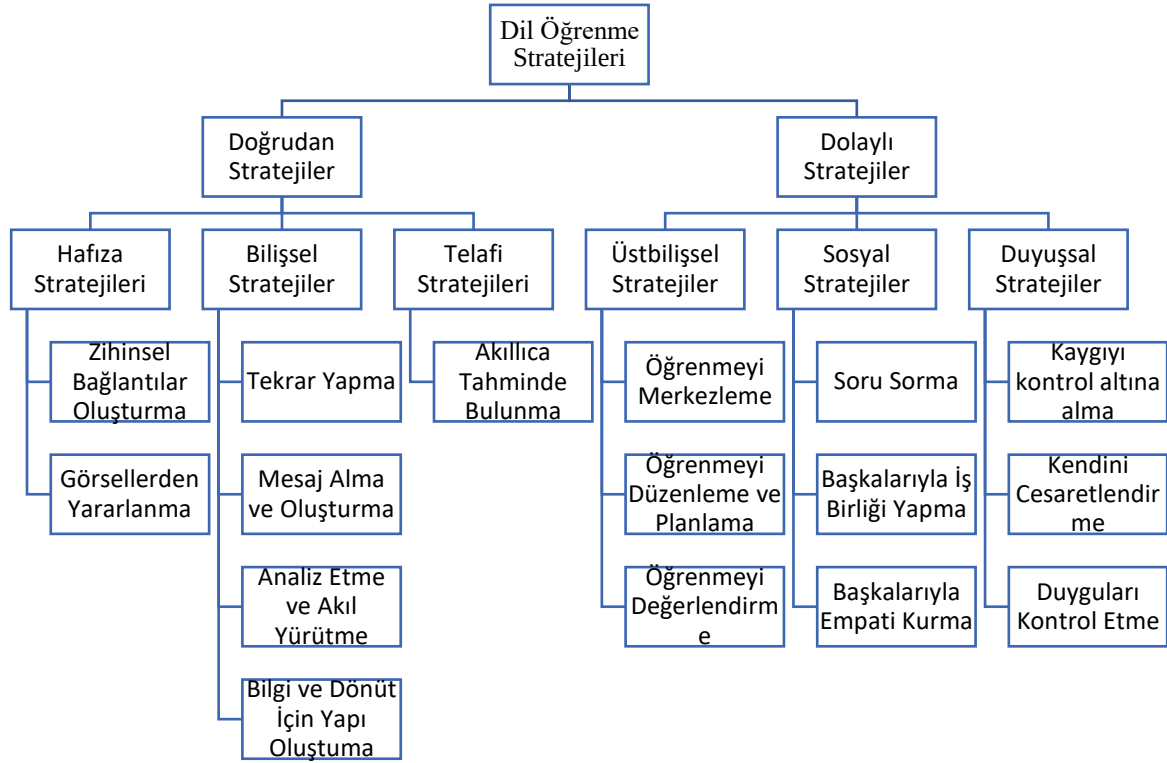
O'Malley ve diğerlerinin (1989) Dinleme Stratejileri

Strateji	Açıklama
Üstbilişsel Stratejiler	1. Planlama: Bir dinleme görevinin gerçekleştirilmesine ilişkin eylem planı oluşturmak 2. Denetleme: Dinleme görevi ve verilen bilginin içeriği hakkında farkındalık oluşturmak • Yönlendirilmiş Dikkat: Genel olarak dinleme görevlerine ve bağlama odaklanma • Seçici Dikkat: Verilen mesajdaki belli bilgilere, ayrıntılara odaklanma 3. Değerlendirme: Anlama durumunu ve süreci değerlendirme
Bilişsel Stratejiler	1. Tekrar Etme: Öğrenilenleri sesli olarak tekrar etme ya da daha büyük bir dil yapısı içinde kullanma 2. Örgütme: Bilgiyi anlama ve kalıcılık düzeyi artacak şekilde düzenleme 3. İlişkilendirme: Yeni bilgiyi halihazırda bilinen bilgiyle eşleştirme ya da metnin bölümleri arasında ilişkiler kurma
Sosyo-duyuşsal Stratejiler	1. İş Birliği 2. Duyuşsal Kontrol

Tablo 4'te görüldüğü üzere O'Malley ve diğerleri (1989) üstbilişsel stratejileri dinleyici odaklı ve dinleme sürecinin planlanması ve kontrolüne dayalı şekilde yapılandırmıştır. Bilişsel stratejilerin daha çok bilginin kalıcılığının artırılması ve yapılandırılmasına yönelik düzenlendiği görülürken sosyo-duyuşsal stratejiler üzerinde diğer stratejilere nazaran daha az durularak iş birliği ve dinleme esnasında duyguları kontrol etme gibi stratejilerin önerildiği görülmektedir. Söz konusu tasnif bu haliyle dinleme sürecinde gerçekleştirilmesi beklenen temel aşamaları verir bir nitelik taşımaktadır.

Oxford (1990) ikinci dil öğretiminde kullanılabilecek dil öğrenme stratejilerini ele aldığı çalışmasında her bir dil becerisi için kullanılabilecek stratejileri ayrı ayrı vermiştir. Oxford'un (1990)

dinleme becerisini geliştirmede kullanılabilecek stratejileri davranış boyutunu göz önüne alarak ancak O'Malley ve diğerlerinden (1989) farklı şekilde şöyle tasnif ettiği görülmektedir:



Şekil 4. Oxford'un (1999) Dinleme Stratejileri Tasnifi

Oxford'un (1990) bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel stratejiler başlıkları altında verdiği açıklamalar O'Malley ve diğerlerinin (1989) çalışmasıyla neredeyse örtüşmektedir. Oxford (1990) bu stratejilere ek olarak hafıza stratejilerini ve telafi stratejilerini eklemiş, duyuşsal stratejilerle sosyal stratejileri ayrı ayrı ele almıştır. Hafıza stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejilerini öğrenme sürecine doğrudan etkisi olması sebebiyle *doğrudan*; üstbilişsel stratejileri, sosyal stratejileri ve duyuşsal stratejileri öğrenme sürecine dolaylı katkıda bulunması sebebiyle *dolaylı* başlığı altında ele almıştır. Oxford'un (1990) dinleme stratejileri önerileri çok daha detaylı bir tasnif olarak görünmektedir.

Vandergrift (2008), O'Malley ve diğerlerinin (1989) tasnifinden hareketle dinleme stratejilerinin *üstbilişsel stratejiler*, *bilişsel stratejiler* ve *sosyo-duyuşsal stratejiler* olmak üzere üç gruba ayrıldığını belirtmiştir. Bu üç tür strateji hakkında değerlendirmesi ise şu şekildedir:

“Üstbilişsel stratejiler dinleme süreci hakkında düşünmeyi ve bu süreci yürütmeyi kapsar: Planlama, denetleme, değerlendirme ve problem çözme gibi eylemleri içerir. Bu stratejiler önemlidir çünkü belirli bilişsel stratejileri organize ederek dinlediğini anlama sürecini denetlemeyi, düzenlemeyi ve yönetmeyi sağlar. Bunun yanı sıra dinleyici bilişsel stratejileri kullanarak dinleme metnindeki bazı elementleri manipüle edebilir (örneğin özetlemede) ya da dinleme görevini gerçekleştirebilmek için belirli teknikleri uygulayabilir (örneğin çıkarım yapmada). Üstbilişsel stratejiler dinleme etkinliklerini yönlendirse de bu stratejilerin yönlendirici gücü uygun bilişsel stratejiler uygulanmazsa ortaya çıkmayacaktır. Bu sebeple başarılı bir ikinci dil öğretimi üstbilişsel ve bilişsel stratejilerin dikkatli bir şekilde organize edilmesini kapsar. Dinleme stratejilerinin bir başka kategorisi olan sosyo-duyuşsal stratejiler ikinci dil öğrencileri tarafından genellikle bir başka konuşucuyla etkileşim halindeyken kullanılır.” (Vandergrift, 2008 s. 84)

Dinleme Stratejileri

Karadüz (2010), diğer çalışmacılardan farklı olarak dinleme stratejilerini *bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve beden dili stratejileri* olmak üzere üç grupta incelemiştir. Üst bilişsel stratejilere tasnifinde yer vermeyen çalışmacı beden dili stratejilerini *konusmacıyı başla ve gözle takip etme, konuşmacıya doğru dönerek onu dinlemeye çalışma, mimikleri kullanarak konuşmacıya mesaj verme* şeklinde sıralamıştır.

Temur'un (2010) iki farklı türde dinleme stratejisi tasnifi yaptığı görülmektedir. Araştırmacı dinleme stratejilerini davranış boyutuna göre *parçadan bütüne stratejiler, bütünden parçaya stratejiler ve üst bilişsel stratejiler* olmak üzere üç başlıkta ele alırken tasnifinde duyuşsal stratejilere yer vermemiştir.

Bilişsel Boyuta Göre Tasnif Edilmiş Dinleme Stratejilerine Yönelik Bulgular ve Yorum

İnceleme nesnesi olarak ele alınan 15 çalışmanın incelenmesi sonucunda 41 bilişsel dinleme stratejisine ulaşılmıştır. Bu stratejilerin çalışmalarda tekrarlanma sıklığı aşağıdaki gibidir:

Tablo 6.

Bilişsel Stratejiler

Strateji	Sıklık
Tahmin Etme	10
Sorularla Çalışma (Soru oluşturma, sorulara cevap verme)	10
İlişkilendirme (Ön bilgilerle, günlük yaşamla, kişisel deneyimlerle, metin içi bilgilerle)	10
Not Alma	9
Çıkarım Yapma (Bağlamdan hareketle anlamı bilinmeyen kelimeleri, örtük ifadeleri vb. çıkarma)	9
Özetleme	7
Değerlendirme (Dinlenenleri değerlendirme)	7
Kelimelerle Çalışma (Anahtar kelimelerle, bilinmeyen kelimelerle vb. çalışma)	6
Zihinde Canlandırma	5
Yeniden İfade Etme	4
Karşılaştırma	3
Neden-Sonuç İlişkileri Kurma	4
Tekrar Dinleme	3
Ana Fikir ve Yardımcı Fikir Tespit Etme	3
Başlık Önerme	3
Amaç Belirleme (Öğretmenle birlikte belirleme)	2
Örgütlenme	2

İşaretleme	2
Örgütleyici Tablolardan Yararlanma (Kavram haritaları, zihin haritaları, hikâye haritaları)	2
Eleştirme	2
Tekrar Yapma	2
Vurgu ve Tonlamaya Dikkat Etme	2
Sınıflandırma	1
Betimleme	1
Konu Tespit Etme	1
Ara Özet Yapma	1
Beyin Fırtınası Yapma	1
Akıl Yürütme	1
Analoji Kurma	1
Analiz Etme	1
Gerekli ve Gereksiz Bilgiyi Birbirinden Ayırma	1
Metnin Planını Oluşturma	1
Seçici Dinleme	1
Kaynaklardan Yararlanma	1
Zamir Referanslarından Yararlanma	1
Problem Çözme	1
Tamamlama Çalışmaları	1
Olay Sırasına Göre Sıralama	1
Çevirme	1
Sonuç Çıkarma	1
Düzeltilme	1

Tablo 6’da görüldüğü üzere alanyazında *tahmin etme, sorularla çalışma, ilişkilendirme, not alma, çıkarım yapma, özetleme ve değerlendirme* en sık tekrarlanan bilişsel stratejilerdir. Alanyazının söz konusu bu bilişsel stratejiler üzerinde uzlaşım sağladığı düşünülebilir. Dinlenenlerin anlaşılma düzeyini gösteren yollardan olan ana fikir, yardımcı fikir ve konu tespiti yapmanın tekrarlanma sıklığının

Dinleme Stratejileri

düşük olması oldukça ilgi çekici bir durumdur. Ana fikir, yardımcı fikir ve konu tespiti metnin analiz edilmesini gerektirdiğinden bu stratejileri analiz etme stratejisi başlığı altında ele almak daha doğru görünmektedir. Neden-sonuç ilişkilerini belirleme de analiz stratejisi kapsamına dahil edilebilir. Aynı düşünme şekliyle örgütleyici tablolardan yararlanma dinlenen metinden edinilen bilgileri akılda kalıcılığını artıracak şekilde düzenlemeye yardımcı olduğundan örgütleme stratejisi başlığı altında ele alınabilir.

Sosyo-Duyuşsal Boyuta Göre Tasnif Edilmiş Dinleme Stratejilerine Yönelik Bulgular ve Yorum

İncelenen çalışmalarda tespit edilen 6 sosyo-duyuşsal strateji ve tekrar edilme sıklıkları aşağıdaki gibidir:

Tablo 7.

Sosyo-duyuşsal Stratejiler

Strateji	Sıklık
İş Birliği Yapma	4
Empati Kurma	4
Duyguları Kontrol Altına Alma	4
Motivasyonu Sağlama	3
Tartışma	2
Rahatlama Egzersizleri Yapma	1

Tablo 7’de görüldüğü üzere alanyazında dinlemeyle ilgili sosyo-duyuşsal stratejilerin üzerinde yeterince durulmamaktadır. Dinlemenin sosyo-duyuşsal boyutunun ihmalini gösterir nitelikte olan bu bulgu dinleme motivasyonunun sağlanması, dinleme eğitimi boyunca kazanılan davranışların hayat boyu kullanılacak alışkanlıklara dönüştürülmesi gibi önemli boyutların atlandığını da gösterir niteliktedir.

2.c. Üstbilişsel Boyuta Göre Tasnif Edilmiş Dinleme Stratejilerine Yönelik Bulgular ve Yorum

İncelenen çalışmalarda tespit edilen 6 üst bilişsel strateji ve tekrar edildikleri çalışma sayıları aşağıdaki gibidir:

Tablo 8.

Üstbilişsel Stratejiler

Strateji	Sıklık
Değerlendirme (Öz değerlendirme, anlama durumunu değerlendirme, amaçlara ulaşma derecesini değerlendirme, sürecin etkililiğini değerlendirme)	11
Dikkat Yönelme (Yönlendirilmiş dikkat, seçici dikkat, devamlı dikkat, fark edici dikkat)	8
Denetleme (Dikkat durumunu, anlama durumunu, tahminlerin doğruluğunu denetleme)	7
Planlama	6
Ön Hazırlık Yapma	6

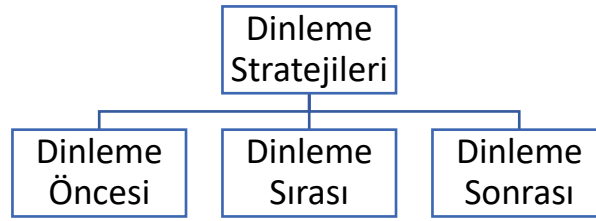
Hedef ve Amaç Belirleme (Öğrencinin kendi hedef ve amaçlarını belirlemesi)	5
Tür, Yöntem ve Teknikler Belirleme (Öğrencinin uygun tür, yöntem ve teknikleri belirlemesi)	2

Tablo 8’de görüldüğü üzere alanyazında en sık tekrarlanan üstbilişsel strateji değerlendirmedir. Oldukça üst düzey bir bilişsel görev olan değerlendirme bilişsel stratejiler arasında içerik odaklı ele alınırken üstbilişsel stratejiler arasında dinleyici odaklı olarak ele alınmıştır. Değerlendirme stratejisini takip eden dikkat yöneltme dinleyicinin başlatması ve devamlılığını kontrol etmesi gereken bir bilişsel işlem olduğundan üstbilişsel strateji olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 6,7 ve 8’den hareketle davranış boyutunu dikkate alarak dinleme stratejilerini tasnif eden araştırmacıların bilişsel, sosyo-duyuşsal ve üst bilişsel stratejileri sınıflandırırken birbirlerinden çok farklılaşmadığı görülmektedir. Dinleme stratejileri sınıflandırılırken alanyazında üstünde büyük oranda uzlaşılan stratejilere yer verilmesi yapılacak olan sınıflandırmanın güvenilirliğini artıracaktır. Bu durumun yanı sıra alanyazının onayladığı stratejilerle oluşturulmuş bir tasnifin kapsayıcılığı da güçlenecektir.

Dinleme Sürecine Göre Tasnif Edilmiş Dinleme Stratejilerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Alanyazında dinleme stratejilerinin dinleme sürecinin aşamaları merkeze alınarak şu şekilde tasnif edildiği görülmüştür:



Şekil 5. Dinleme Stratejilerinin Dinleme Sürecine Göre Tasnifi

Söz konusu tasnifin yapıldığı çalışmalarda her bir dinleme aşaması için önerilen stratejiler şu şekildedir:

Tablo 9.

Dinleme Aşamalarına Göre Stratejiler

Aşama	Strateji	Sıklık
Dinleme Öncesi	Tahminde Bulunma	7
	Amaç Belirleme	6
	Hazırlık Yapma	5
	Ön Bilgileri Harekete Geçirme	4
	Sözcüklerle Çalışma	4
	Sorularla Çalışma	3
	Zihinde Canlandırma	2
	Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme	2
	Tanıtma	1
	Ana Hatları Belirleme	1
	Beyin Fırtınası Yapma	1
Dinleme Sırası	Not Alma	7
	Tahmin Çalışmaları	4
	Zihinde Canlandırma	3
	Soru Çalışmaları	3

	Vurgu ve Tonlamalara Dikkat Etme	3
	Tekrar Dinleme	2
	İlişkilendirme	2
	Karşılaştırma	2
	Analiz Etme	2
	Dinlenenleri Tekrar Etme	1
	Örgütleyici Tablolarla Çalışma	1
	Analoji Kurma	1
	Empati Kurma	1
	Sözcüklerle Çalışma (Anahtar kelimeler, bilinmeyen kelimeler)	1
	Konu Tespiti Yapma	1
	Ana Fikir Tespiti Yapma	1
	İşaretlemeler Yapma	1
	Sınıflama	1
	Sıralama	1
	Başlık Üretme	1
	Çözüm Üretme	1
	Ara Özet Yapma	1
Dinleme Sonrası	Özetleme	6
	Değerlendirme	5
	Soru Çalışmaları	4
	Çıkarımda Bulunma	3
	Yeniden İfade Etme	3
	Başlık Üretme	2
	Tartışma	2
	Neden-Sonuç İlişkileri Kurma	3
	Öz Değerlendirme	2
	Sorgulama	2
	Tamamlama Çalışmaları	1
	Örgütleyici Tablolarla Çalışma	1
	Karşılaştırma	1
	Geri Bildirimde Bulunma	1
	Eleştirme	1

Tablo 9'da görüldüğü üzere alanyazında dinleme öncesi aşamada en çok *tahminde bulunma, amaç belirleme, hazırlık yapma, ön bilgileri harekete geçirme ve sözcüklerle çalışma* stratejilerinin kullanılması önerilmiştir. Dinleme sırası aşamasında en çok *not alma, tahmin etme, zihinde canlandırma, soru çalışmaları ve vurgu ve tonlamaya dikkat etme* stratejilerinin kullanılması önerilmiştir. Dinleme sonrası aşamasında ise *özetleme, değerlendirme, soru çalışmaları, çıkarımda bulunma ve yeniden ifade etme* stratejileri en çok önerilen stratejiler olmuştur.

Tablo 9'da *zihinde canlandırma, sorularla çalışma, başlık üretme ve sözcüklerle çalışma* stratejilerinin farklı çalışmalarda farklı dinleme aşamalarında ele alındığı görülmektedir. Bu durumun söz konusu stratejilerin dinleme sürecinde hangi amaca hizmet edeceğine yönelik görüş farklılıkları sebebiyle ortaya çıktığı düşünülebilir. Dolayısıyla söz konusu stratejilerin kullanım amacı değiştikçe farklı dinleme aşamalarında tekrar tekrar kullanılıp kullanılamayacağıyla ilgili değerlendirme yapmak sağlıklı olacaktır. Örneğin soru çalışmaları (soru oluşturma, soru cevaplama) amacına göre hem dinleme öncesi hem dinleme sırası hem dinleme sonrası aşamalarında kullanılabilir. Durum böyleyken sorularla çalışma stratejisini süreç temelli bir tasnife tabii tutmak yerine öğrencilere hangi durumlarda soru

hazırlayabileceklerine ya da sorulara cevap verebileceklerine yönelik bilgilendirme yapmak daha uygun görünmektedir. Bu durumda sorularla çalışma stratejisinin hangi aşamada kullanılabileceğinden çok temel işlevleri üzerinde durularak öğrenciler uygun dinleme aşamalarında bu stratejiden yararlanmaya yönlendirilebilir. Böylelikle söz konusu stratejinin amaçları içselleştirilerek bu stratejinin kullanımında otomatikleşilebilir.

Tablo 9'dan çıkarılabilecek bir başka sonuç ise duyuşsal stratejilerin süreç temelli tasnifte yer almaması ve süreçlerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kapsayacak şekilde yapılandırılmış olmasıdır. Söz konusu tasniflerde bilişsel stratejilerin daha çok dinleme sırasında, üstbilişsel stratejilerin ise daha çok dinleme sonrasında kullanılmasının önerildiği görülmektedir. Dinleme öncesi aşamada ise hem bilişsel hem üstbilişsel stratejilerin kullanılmasının önerildiği görülmektedir.

Zihinsel Boyuta Göre Tasnif Edilmiş Dinleme Stratejilerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Alanyazında bazı araştırmacıların dinleme stratejilerini davranış boyutuna ya da dinleme aşamasına göre değil dinleme esnasında gerçekleştirilen zihinsel işlemlere göre sınıflandırdığı görülmüştür. Bu tasnifler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

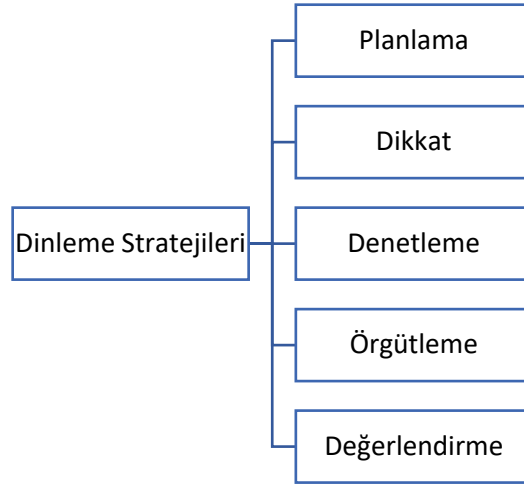
Tablo 10.

Dinleme Stratejilerini Zihinsel Boyuta Göre Tasnif Eden Çalışmacılar

Çalışmacı	Stratejiler
Hoskisson ve Tompkins (1987)	İmgeleme Yapma Sınıflandırma Sorular Sorma Örgütleme Not Alma Dikkat Yönelme
Berman (2006)	Dinleme Öncesi Stratejiler Ana Düşünceyi Belirleme Not Alma Detayları İşleme Düşünceler Arasındaki İlişkileri Belirleme Bağlamdan Hareketle Sözcükleri Tahmin Etme Zamir Referanslarını Belirleme
Rost ve Wilson (2013)	Planlama Odaklanmış Dikkat Denetleme Değerlendirme Çıkarım Yapma Detaylandırma İş Birliği Gözden Geçirme

Dinleme Stratejileri

Yapılan diğer tasniflerle karşılaştırıldığında zihinsel boyut göz önüne alınarak yapılan tasniflerde ortak noktalar daha azdır. Tasnifler incelendiğinde zihinsel boyuta uygun olarak şu şekilde ana başlıklar oluşturulabilmektedir:



Şekil 6. Dinleme Stratejilerinin Dinlemenin Zihinsel Boyutuna Göre Tasnifi

Zihinsel boyut dikkate alınarak yapılan tasniflerde bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin yoğunlaştığı görülmektedir. Söz konusu tasniflerde planlama, dikkat yöneltme ve değerlendirme stratejilerinin özellikle vurgulandığı görülmektedir. Dikkat stratejisinin daha çok odaklanmış ve seçici dikkat olmak üzere iki başlık altında ele alındığı; değerlendirme stratejisinin ise içerik değerlendirme, süreç değerlendirme ve öz değerlendirme başlıkları altında ele alındığı tespit edilmiştir. Zihinsel boyut temelli tasniflerde diğer tasnif türlerine göre daha genel başlıklara yer verildiği, genel olarak dinleme sürecinde gerçekleştirilmesi beklenen temel bilişsel becerilerden bahsedildiği görülmektedir. Söz konusu bu tasnifin detaylardan arınmış olması strateji kavramının doğasına uygun görünmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Alanyazındaki dinleme stratejilerine yönelik yapılmış tasniflerden elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Dinleme stratejilerinin sınıflandırılmasında en çok başvurulan tasnif türünün süreç temelli tasnif olduğu tespit edilmiştir.
2. Süreç temelli tasniflerde bazı stratejilerin hangi aşamada gerçekleştirileceğine yönelik görüş ayrılıklarının olduğu tespit edilmiştir.
3. Tek başlık altında toplanabilecek stratejilerin ayrıştırılarak neredeyse etkinliğe dönüşecek kadar özelleştirildiği ve kavram kalabalığına sebebiyet verildiği görülmüştür.
4. Davranış boyutuna, dinleme sürecine ve zihinsel boyuta göre yapılan tasniflerde üzerinde uzlaşılan stratejilerin hemen hemen örtüştüğü görülmüştür.
5. Bilişsel ve üstbilişsel stratejiler bütün tasnif türlerinde yoğun olarak ele alınırken sosyo-duyuşsal stratejilerin ihmal edildiği görülmüştür.

Alanyazında yapılan strateji tasniflerinde süreç temelli bir ayrıştırmaya gidilmesi dinleme sürecinde bazı stratejilerin özellikle bazı aşamalarda gerçekleştirilmesinin faydalı olması açısından doğru görünmektedir. Dinleme öncesi gerçekleştirilecek stratejiler dinlemeye zihinsel ve fiziksel olarak hazırlık yapmak, dinleme planı oluşturmak, dinlenilecek metinle ilgili ön bilgileri harekete geçirmek ve dinlenilecek metne yönelik tahminlerde bulunup sorular oluşturmakla ilgili stratejileri kapsamalıdır. Dinleme sırasında gerçekleştirilecek stratejiler dinleme anında metnin daha iyi anlaşılması ve hatırlanması için çeşitli tekniklere başvurulması, dinleme öncesinde hazırlanan soruların ve tahminlerin kontrol edilerek güncellenmesiyle ilgili stratejileri kapsamalıdır. Dinleme sonrası stratejiler ancak dinleme metninin tamamının dinlenilmesinden sonra gerçekleştirilebilecek metinle ilgili soruların

cevaplanması, metnin analiz edilmesi ve değerlendirilmesine yönelik stratejileri kapsamalıdır. Tablo 9’da verilen strateji tasnifi incelendiğinde araştırmacıların zihinde canlandırma, soru çalışmaları, sözcük çalışmaları ve başlık üretme stratejilerinin dinlemenin hangi aşamasında olması gerektiğine dair fikir ayrılığına düştüğü görülmektedir. Bunun yanı sıra yalnızca bir çalışmacı tarafından ele alınan konu tespiti, ana fikir ve yardımcı fikir tespiti stratejilerinin metnin tamamının dinlenilmesiyle gerçekleştirilebilecek stratejiler olmalarına rağmen dinleme sırasında gerçekleştirilmesinin önerildiği görülmektedir. Tablo 9’da sıklığı 1 olan bütün stratejiler alanyazında süreç temelli yapılan stratejilerde belli başlı stratejiler üzerinde uzlaşımın sağlandığını, geri kalan stratejilerin ise kişisel öneri boyutunda kaldığını göstermektedir. Bu haliyle süreç temelli dinleme stratejileri tasnifi dağınık ve oldukça detaylı bir görünüm göstermektedir. Dinleme süreçleri *dinlemeye hazırlık*, *dinleme metninin anlaşılması ve yapılandırılması*, *dinleme metninin analizi ve değerlendirilmesi* genel başlıkları altında toplanarak yeniden düzenlenmelidir.

Alanyazında yapılan hemen her tasnif önerisinde dinlemeye hazırlık yapma (ön bilgileri harekete geçirme, amaç belirleme, yöntem ve teknik belirleme vb.), not alma, zihinde yapılandırma (ilişkilendirme, karşılaştırma vb.), dikkat yöneltme, özetleme, tahminde bulunma, çıkarım yapma, sorularla çalışma, sözcüklerle çalışma, değerlendirme (öz ve içerik) stratejilerinin üzerinde durulduğu görülmüştür. Bu stratejiler daha genel başlıklar altında, dinleme sürecinde hangi işlevi üstlendiklerine yönelik açıklamalar getirilerek ele alınmalıdır.

Yapılan tasnifler incelendiğinde dinlemenin duyuşsal boyutunun ihmal edildiği sonucuna ulaşılmıştır. “Platon’un iki bin yıl önce söylediği gibi tüm öğrenme süreci aslında duygusal bir temele dayanır. (...) Öğrenci açısından bakıldığında, kaygı ve korku gibi olumsuz duyguların varlığı öğrenmeyi olumsuz bir şekilde etkileyecek ve hatta engelleyecektir (...) Günümüzde insan zekâsı ve davranışlarını ölçüp değerlendirebilmek için salt akıl zekâsının yeterli olmadığı kabul edilmiş bir gerçektir. Zekânın duygudan sıyrılmış, değerlerden arınmış bir akıl olduğu konusunda ısrar etmek gerçekçi bir yaklaşım değildir. (...) Akıl zekâsı ve duygusal zekâ birbirlerinin bütünleyicisidir... Amigdala ve neokorteks arasındaki bağlantılar, zihin ve kalp, düşünce ve duygu arasındaki çekişmelerin ya da dengeli dayanışmanın oluşum yeridir... Yapılması gereken akıl zekâsı ve duygusal zekânın dengeli bir şekilde kullanımını ve gelişimini sağlayabilmektir. (...) Duygular, davranışları etkileyen en önemli unsur olduğundan, pek çok durumda EQ, IQ’nun harekete geçmesini tetikleye bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır” (Mete ve Akpınar, 2013). Dinleme sürecinde bireyin bilişsel ve üstbilişsel yeteneklerinin gelişmesi, başka bir deyişle dinlediklerini anlama, yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve dinlediklerinden hareketle özgün üretimde bulunabilme; dinleme sürecini içinde bulunduğu koşullara uygun şekilde planlayabilme, yönetebilme ve değerlendirebilme becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Ancak bilişsel ve üstbilişsel gelişimin sağlanmasının yanı sıra öğrencilerin belirli dinleme davranışlarını kendiliğinden gerçekleştirme eğilimi göstermesi ve hayat boyu alışkanlık haline getirmesi de dinleme eğitiminin nihai amaçlarından biridir. Söz konusu bu çıktılar dinleme eğitiminin duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla duyuşsal stratejiler dinleme stratejileri tasniflerinde mutlaka yerini almalıdır. Özellikle ilgi ve tutum ölçeklerinden dinlemenin değerlendirme aşamasında mutlaka yararlanılmalıdır. Öğrenciler dinledikleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini işbirlikli çalışmalar aracılığıyla paylaşmaya teşvik edilmelidir. Bütün bunların yanı sıra öğrencilerin dinleme eğitimi dosyası hazırlama, dinleme gelişimi günlüğü tutma gibi çalışmalarla dinleme süreçlerindeki gelişimi yakından takip etmelerinin sağlanması kendilerindeki gelişimi görerek motive olmalarını sağlayacak ve yapılan dinleme çalışmalarını istekle yerine getirmelerini, içselleştirmelerini kolaylaştıracaktır.

Dinleme sürecinde strateji kullanımı etkili bir dinleyici olmaya giden yolu kısaltmayı sağlar. Dinleme stratejisi geliştirme genel anlamda dinleme amacına ve türüne uygun olarak dinleme sürecini planlama, yürütme, izleme ve değerlendirme faaliyetlerini organize etmektir. Dinleme stratejisi geliştirmek dinleme sürecinin çerçevesini çizmek demektir. Bu çerçevenin içini dolduracak yani dinleme stratejisinin uygulama boyutunu oluşturacak unsurlar ise süreçte işe koşulacak yöntem ve tekniklerdir. Bu bağlamda dinleme stratejisi oluşturmanın başlıklarını zihinsel ve süreç temelli olarak daha genel tutup bu başlıkları çeşitli yöntem ve tekniklerle detaylandırmak daha doğru olacaktır. Yapılan bu detaylandırmada bahsedilecek olan yöntem ve teknikler strateji olarak nitelendirilmemelidir. Çünkü dinleme stratejisi yöntem ve teknikleri kapsamına alan çatı bir kavramdır.

Dinleme eğitimi kapsamında belirlenecek dinleme stratejileri bu stratejileri kullanacak olan kişilere, yani öğrencilere yönelik düzenlenmelidir. Öğrenciler bir dinleme etkinliği kapsamında stratejik bir plan oluşturmanın temel aşamalarını tanımalı ve bu aşamaları dinleme etkinliğinin hedeflerine ve kendi amaçlarına göre düzenlemelidir. Söz konusu bu düzenleme ise çeşitli yöntem ve tekniklerin bilgisine sahip olma ve bunları uygun durumlarda işe koşabilmeyi gerektirecektir. Dolayısıyla dinleme eğitimi kapsamında öğrencilere dinleme stratejisi geliştirmenin aşamaları öğretilip örnek dinleme uygulamaları yapılarak hangi dinleme durumlarında hangi yöntem ve tekniklerden yararlanılabileceğine dair örnekler sunulmalıdır. Daha sonra öğrencilerden bu aşamaları bir dinleme durumunda tek başına gerçekleştirebiliyor olması beklenmelidir. Bu beklenti temenni düzeyinde kalmamalı, geliştirilecek uygun ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin dinleme stratejisi oluşturma, yöntem ve teknik bilgisine sahip olma ve bunları uygun durumlarda kullanma becerileri değerlendirilmelidir. Özellikle öğrenci gelişim dosyaları aracılığıyla öğrencinin dinleme becerisinin gelişim durumu takip edilmeli ve öğrenciye gelişimi hakkında dönütler verilmelidir.

Yukarıda verilen üç tasnif türü karşılaştırıldığında ve strateji, yöntem ve teknik terimleri arasındaki farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda dinleme stratejilerinin detaylandırılmış olmaktan ziyade genel başlıklar şeklinde oluşturulması daha doğru görünmektedir. Çünkü dinleme stratejilerinin amacı dinleme sürecinin ana hatlarını oluşturmaktır. Bu ana hattı detaylandırma görevi dinleme yöntem ve tekniklerine aittir. Dinleme stratejilerinin başlıkları genel tutulduğunda ve bir amacı yansıtacak şekilde yapılandırıldığında söz konusu strateji başlığı altında hangi yöntem ve tekniklerden neden ve ne zaman yararlanılması gerektiği daha net bir şekilde anlaşılacaktır. Strateji kullanımında uygun zaman ve bağlamı ayırt edebilme becerisine sahip olmak daha önce bahsedildiği üzere iyi bir strateji kullanıcısı olmanın en temel anahtarlarından biridir. Bu anlamda süreç, davranış boyutu ve zihinsel boyutun bütünleştirildiği bir tasnife gidildiği takdirde dinleme stratejileri detaylardan arındırılacak, somutlaştırılacak, kavram kargaşaları giderilecektir. Söz konusu bu dinleme stratejileri tasnifiyle birlikte strateji kavramının doğasına da uygun olarak bir dinleme sürecinin ana hatları çizilmiş olacaktır.

İncelenen çalışmalar doğrultusunda yöntem ve teknik olarak düşünülen detaylar dışarıda bırakıldığında dinleme stratejilerinin altı başlık (dinleme sürecini planlama, dinlemeyi izleme, dinlenenleri örgütleme, dinlenenleri yapılandırma, dinlenenleri analiz etme, değerlendirme, dinlenenleri kullanma ve paylaşma) altında tasnif edilebilir. Önerilen bu dinleme stratejileri tasnifi aşağıdaki tabloda ayrıntıları ile birlikte sunulmuştur:

Tablo 11.

Dinleme Stratejileri

Dinleme Stratejileri	Açıklamalar
1. Dinleme Sürecini Planlama	1. Hazırlık Yapma a. Fiziksel Hazırlık Yapma: Dinleme ortamını düzenleme ve dinleme sürecinde kullanılacak araç gereçleri temin etme b. Zihinsel Hazırlık Yapma: Ön bilgileri harekete geçirme ve motivasyonu sağlama 2. Dinleme Materyalini Tanıma: Dinleme metninin başlığını, görsellerini vb. hızlıca gözden geçirme. Dinleme metninin anahtar kelimeleriyle ilgili çalışmalar yapma 3. Tahminde Bulunma ve Sorular Üretme: Dinleme sırasında cevaplarını aramak üzere dinlenilecek metinle ilgili sorular oluşturma ve doğruluğunu kontrol etmek üzere tahminlerde bulunma 4. Amaç Belirleme a. Dinleme Amacını Belirleme: Gerçekleştirilecek dinleme etkinliğinin ne amaçla gerçekleştirildiğini anlama b. Bireysel Amaçlar Belirleme: Dinleme etkinliğinin sonunda ulaşılmak istenen bireysel seviyeyi belirleme

2. Dinleme Sürecini İzleme	5. Dinleme Türünü Belirleme: Dinleme amacına uygun dinleme türünü ve bu dinleme türü doğrultusunda dinleme sürecinde yapılması gerekenleri belirleme 6. Dinleme Tekniklerini Belirleme: Dinleme türü kapsamında kullanılabilecek teknikleri belirleme 1. Dikkat Durumunu Kontrol Etme: Dinleme sırasında dikkatin devamlılığını kontrol etme dikkat dağınıklığı yaşamamak için çeşitli dikkat toplama, odaklanma tekniklerine başvurma 2. Anlama Durumunu Kontrol Etme: Dinleme sırasında dinlenen metnin anlaşılma durumunu kontrol etme. Dinlenenlerin anlamlandırılması ve kalıcılığının artırılması için çeşitli hafıza tekniklerine başvurma 3. Tahminlerin Doğruluğunu Kontrol Etme ve Yeni Tahminlerde Bulunma: Dinleme öncesinde dinleme metnine yönelik geliştirilen tahminlerin doğruluğunu teyit etme ve metnin henüz dinlenilmemiş kısımlarıyla ilgili yeni tahminler geliştirme 4. Oluşturulan Soruların Cevaplarını Arama ve Yeni Sorular Oluşturma: Dinleme öncesinde belirlenen soruların cevaplarını dinleme esnasında bulmaya çalışma. Metnin henüz dinlenilmemiş kısımlarıyla ilgili yeni sorular geliştirme. Dinleme esnasında anlaşılmayan bölümlerle ilgili daha sonra konuşmacıya yöneltmek üzere sorular hazırlama
3. Dinlenenleri Örgütme	1. Not Alma Tekniklerinden Yararlanma: Dinleme esnasında edinilen bilgilerin kalıcılığını artırmak ve unutmamak üzere çeşitli not alma tekniklerine başvurma 2. Kavram Haritalarından Yararlanma: Dinleme esnasında edinilen bilgileri anlamlandırmak ve kalıcılığını artırmak üzere kavram haritalarından yararlanma 3. Genellemeler Yapma a. Kavramları genelleme ve konu tespiti yapma b. Önergeleri genelleme ve ana fikir/ana duygu tespiti yapma 4. Özetlemeye Başvurma: Dinleme esnasında dinlenenlerin ana hatlarını anlamak üzere ara özet yapma ve dinleme sonunda dinlenenlerle ilgili özet oluşturma
4. Dinlenenleri Yapılandırma	1. Sınıflama: Dinleme metnindeki kavramları, önergeleri; metnin bölümlerini, hikâye edici unsurlarını vb. sınıflandırma 2. Sıralama: Metinle ilgili unsurları metnin planına uygun olarak sıralama 3. İlişkilendirme a. Günlük Hayatla İlişkilendirme: Dinlenenlerin günlük hayattaki olgu, durum ve kavramlarla ilişkilendirilmesi yoluyla yeni bilgileri zihinde yapılandırma b. Ön Bilgiler ve Kişisel Deneyimlerle İlişkilendirme: Dinlenenlerin ön bilgiler ve önceki tecrübelerle ilişkilendirilmesi yoluyla yeni bilgileri zihinde yapılandırma c. Metin İçi ve Metinler Arası İlişkilendirmeler Yapma: Metnin bölümleri arasında ve dinlenen metinle daha önce okunan/dinlenen metin veya metinler arasında bağlantı kurarak yeni bilgileri zihinde yapılandırma 4. Karşılaştırma a. Metindeki Bilgilerle Kendi Bilgilerini Karşılaştırma: Metindeki bilgilerle kendi bilgilerini karşılaştırıp benzerlik ve farklılıkları tespit ederek yeni bilgileri zihinde yapılandırma

	b. Metinler Arası Karşılaştırma: Dinlenen metinle daha önce okunan/dinlenen metinleri karşılaştırıp benzerlik ve farklılıkları tespit ederek yeni bilgileri zihninde yapılandırma
5. Değerlendirme	1. Dinlenenlerin Değerlendirilmesi a. Dinlenenlerin Doğruluğunu Sorgulama: Kitap, internet, ansiklopedi, makale vb. gibi kaynaklara başvurarak dinlenenlerin doğruluğunu teyit etme b. Aktarıcının Amacını Değerlendirme: Metni oluşturan kişinin verdiği bilgileri ne amaçla aktardığını sorgulama c. Dinlenenlerin İçeriğini Eleştirme: Yeni öğrenilenlerden ve ön bilgilerden hareketle dinlenen metinle ilgili yargıda bulunma 2. Dinleme Sürecinin Değerlendirilmesi: Genel olarak dinleme sürecinin, dinleme amaçlarına ulaşma durumunun, kullanılan dinleme yöntem ve tekniklerinin etkililiğini sorgulama 3. Öz Değerlendirme a. Oluşturulan dinleme stratejisinin etkililiğini ve belirlenen bireysel hedeflere ulaşma durumunu sorgulama b. Dinleme sürecindeki eksiklikleri ve hataları gözden geçirme ve düzeltme. Bir sonraki dinleme etkinliğinde nasıl daha iyi bir dinleyici olunabileceğine dair saptamalarda bulunma 4. İlgi ve Tutum Ölçekleri Aracılığıyla Değerlendirme: İlgi ve tutum ölçekleri kullanarak dinlenenlerle ilgili duygu, düşünce ve davranışları değerlendirme
6. Dinlenenleri Kullanma ve Paylaşma	1. Dinlenenlerden öğrenilenleri uygun zaman ve bağlamda kullanma 2. Dinlenenlerden hareketle yazılı veya sözlü özgün üretimlerde bulunma 3. Akranlarla birlikte gerçekleştirilen çalışmalara katılarak dinleme süreciyle ve dinleme sürecinde edinilen bilgilerle ilgili duygu ve düşünceleri paylaşma 4. Dinleme becerisinin gelişimini takip edebilmek için dosya hazırlama ve günlük tutma

Sonuç olarak çalışmanın sonucunda ortaya koyulan bu tasnif önerisi dinleme stratejisi kavramının genel ve kapsayıcı olma niteliğine işaret etmekte ve stratejilere çeşitli yöntem ve tekniklerle genişletilebilir bir mahiyet kazandırmaktadır. Ana başlıklar altında ele alınan ve açıklanan alt başlıkların başka çalışmalarda ayrıca ele alınması, hangi dinleme stratejisinin hangi yöntem ve tekniklerle detaylandırılabilceği üzerinde durulması, söz konusu bu yöntem ve tekniklere ilişkin açıklamaların getirilmesi büyük önem taşımaktadır. Dinleme eğitiminin “Nasıl öğretelim?” sorusuna cevap verebilmek ancak bu şekilde mümkün olacaktır. Bu çalışmada sunulan dinleme stratejileri tasnifi önerisiyle genel bir dinleme süreci planı oluşturmak amaçlanmıştır. Dinleme eğitimiyle ilgili betimsel çalışmalar mevcut durumu ortaya koymak için önemli olsa da kuramsal bilgilerden hız alınarak sunulan önerilerin etkililiğinin sorgulandığı çalışmalar ortaya koymak dinleme eğitimi alanyazınına anlamlı bir katkıda bulunmanın önünü açacaktır.

Kaynaklar

- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Berman, M. (2003). *Listening strategy guide*. DynEd International Inc.

- Bruning, R.H., Schraw, G. J. ve Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama / Dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hoskisson, K. ve Tompkins, G. E. (1987). *Language arts: Content and teaching strategies*. Merrill Publishing.
- İpek, O. (2018). Dinleme türleri üzerine bir değerlendirme. *Prof Dr. Alemdar Yalçın Armağanı* içinde (s.923-941)
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(2), 39-55.
- Kaya, D. (2014). Dinleme eğitimi. Yılmaz, M. (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde (s. 1741).
- Mete, F., & Akpınar, K. D. (2013). Dil öğretimi ve duygusal zekâ. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2(5), 73-85.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. ve Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 87-97.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Pearson Education.
- Rost, M. ve Wilson, J. J. (2013). *Active listening*. Pearson Education.
- Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tallack, P. (2007). *Anne karnında*. NTV Yayınları.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.
- Tompkins, G. E. (2009). *Language arts: Patterns of practice*. Pearson Education.
- Urquhart, C. (2018). *Nitel araştırmalar için temellendirilmiş kuram*. Anı Yayıncılık.
- Vandergrift, L. (2008). Learning strategies for listening comprehension. Hurd, S. ve Lewis, T. (Ed.), *Language learning strategies in independent settings* içinde (s. 84-102). Multilingual Matters.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Extended Abstract

Introduction

Hearing and listening are often used instead of each other, but their scope is different. Although listening starts with hearing voices, it is a process that can go far beyond hearing. Rost (2011) examined the processes of listening under four titles: *Neurological processing, linguistic processing, semantic processing and usage processing*. The listening process consists of the stages of *hearing, attention, perception, interpretation, structuring, understanding and creating responses*. This shows that listening is a language skill that requires many sub-actions and has a high cognitive load. Therefore,

individuals who are exposed to many stimulants in daily life and have difficulty in choosing what they need, focus on them, understand what they listen to without waste, and create feedback based on what they understand, should be taught how to be an effective listener and how to control listening, which is a complex process. The first and most basic step of being an effective listener is to be aware of listening processes, to plan processes in accordance with the purpose of listening, and to be able to employ appropriate methods and techniques during listening. In other words, being able to act strategically during the listening process.

There are various classifications related to listening strategies in the local and foreign literature. It is observed that there is a confusion about strategy, method and technique concepts in the literature, Turkish Language Education Curriculum and textbooks. This situation carried out because of there is no classification of listening strategies which is agreed on it and methods and techniques are not clearly separated from each other. Concepts and terms whose boundaries and meaning are not understood correctly cannot be accurately reflected in instructional programs and other instructional materials. This situation causes some difficulties and dualities in practice. The aim of this study is to examine the classification of listening strategies in the literature and to present a proposal for classification of listening strategies based on the theoretical knowledge acquired.

Method

This study was carried out using the Grounded Theory method, which is one of the qualitative research methods. Within the context of Grounded Theory method, a new theory is discovered in the light of data collected and analyzed systematically from a social research (Glaser and Strauss, 1967). In other words, under this method, existing theories are seen as pieces of data that help build the new theory. Analysis of data begins when data is ready and proceeds systematically through the identification of categories and the establishment of links between them (Urquhart, 2018).

In the study, coding, which is a qualitative analysis technique, was used within the scope of the Grounded Theory method. "Coding technique is not limited to TQM, but coding processes are at the center of this method" (Urquhart, 2018; p. 41). In this study, top-down coding approach was used in analyzing the data. In the top-down coding approach, the codes from the literature are applied to the data. In other words, existing ideas in the literature are used in making the data into categories and associating them. The theory creation phase comes after the coding of the data from the literature (Urquhart, 2018).

Result and Discussion

Based on the 15 studies considered as object of study within the scope of the study, it was observed that listening strategies were classified in four different ways in the literature:

1. Listening Strategies by Behavior Dimension
 - a. Cognitive Strategies
 - b. Socio-Affective Strategies
 - c. Metacognitive Strategies
2. Listening Strategies According to the Listening Process
 - a. Pre-Listening Strategies
 - b. Listening Strategies
 - c. Post-Listening Strategies
3. Listening Strategies According to the Mental Dimension of Listening
4. Classifications Based on Listening Process and Behavior Dimension

Briefly, in this study, the following findings were reached:

1. In the literature, it is determined that the most used classification type in the classification of listening strategies is process-based classification.
2. It has been determined that there are disagreements in process-based classifications because researchers not being able to decide which listening stage to use for some strategies. This strategies are visualization, working with questions, suggesting a title, working with words.

3. It has been observed that classifications based on behavior dimension, listening process and mental dimension encompass almost the same strategies.

4. It has been seen that the strategies that can be gathered under a single heading have been separated and privatized enough to almost turn into an activity and this situation causes concept confusion.

5. In the literature, cognitive and affective strategies are considered extensively in all types of classification, while socio-affective strategies are neglected.

When three types of classification are compared and the differences between strategy, method and technical terms are taken into consideration, it seems more correct to create listening strategies as general titles rather than detailed. Because the purpose of listening strategies is to outline the listening process. The task of detailing this main line belongs to listening methods and techniques. In this sense, if a classification is made in which process, behavioral dimension and mental dimension are integrated, listening strategies will be detached, concretized, and concept confusions will be removed.

In the light of the studies examined, it may be suggested that the general headings of listening strategies should be given as follows when the details considered as methods and techniques are excluded.:

1. Planning The Listening Process
2. Monitoring Listening
3. Organizing The Listened
4. Configuring Listened
5. Evaluation
6. Using and Sharing Listened



Akademik Yazma Açısından Bildiri Özetleri

*Efecan KARAGÖL***

Öz

Bilimsel toplantılarda bir konu üzerinde yapılan açıklama, görüş ve raporun sözlü veya poster şeklinde sunumuna bildiri denir. Poster, özet ve tam metin olmak üzere üç çeşit bildiri vardır. Özet bildiri; bilimsel toplantıdan önce bilim kuruluna gönderilen, araştırmanın başlığı, içeriği ve anahtar kelimelerine yer verilen metindir. Bu araştırmanın amacı, bildiri özetlerini akademik yazma açısından incelemektir. Nitel araştırma olarak planlanan bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnesini, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarına yönelik ulusal ve uluslararası statüdeki toplantılarda sunulmuş 150 bildiri özeti oluşturmuştur. Veriler, "Bildiri Özeti İnceleme Formu" yardımıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Araştırmacıların bildiri özeti yazarken; başlık, özet metni ve anahtar kelime oluşturma hususlarında hata yaptıkları tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgu ve sonuçların akademik yazmanın içeriğine ve bilimsel toplantılara başvuracak araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bildiri özeti, özet, akademik yazı, akademik yazma, bilimsel toplantı.

Abstracts of Papers in Terms of Academic Writing

Abstract

Abstract paper is the text sent to the scientific board before the scientific meeting and the title, content and key words of the research are given. The purpose of this research is to examine the abstracts of papers in terms of academic writing. In this study, which is planned as qualitative research, the method of document analysis was used. The review object of the research was a summary of 150 papers presented at national and international meetings on the fields of Social Sciences and Educational Sciences. The data was collected with the help of a "Statement Summary Review form". Content analysis technique was applied in the analysis of data. It was found that the researchers made mistakes in writing the summary of the papers, creating the title, summary text, and keyword.

Keywords: Abstract, academic writing, scientific meeting.

Giriş

Akademik yazma becerisiyle oluşturulmuş bilimsel metin ürünlerine akademik yazı denir. Akademik yazı türlerinden biri de bildiri özetleridir. Bilimsel toplantılarda bir konu üzerinde yapılan açıklama, görüş ve raporun sözlü veya poster şeklinde sunumuna bildiri denir. Söz konusu bildirilerin bilim kuruluna sunumu için hazırlanan ve araştırmanın mahiyeti hakkında kısa bilgi veren metinler, bildiri özeti olarak tanımlanabilir. Bildiri özetleri, araştırmacıların akademik yazma becerisiyle ürettiği akademik metin türleridir. Bildiri özetlerinin incelenmesi, bu akademik yazı türünün akademik yazma becerisi açısından durumunu ortaya koymak ve akademik yazmanın sınırlarını çizmek açısından önemlidir.

Bilimsel toplantı, bilim insanlarının (akademisyenlerin) bir araya gelmesiyle oluşan ve akışı önceden belirlenmiş bir program dâhilinde yürütülen sempozyum, kongre, bilgi şöleni, çalıştay gibi

**** Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Zonguldak, efecankaragol@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0331-8009**

toplantılardır. Bu toplantılarda bilim insanları bir konu hakkındaki araştırmalarını, düşüncelerini sözlü veya poster şeklinde sunarlar. Söz konusu araştırma ve düşüncelerin sunumu, akademik yazma disipliniyle ilgili bir durumdur.

Literatürde “akademik yazma” söz grubunu karşılayan “academic writing” başlıklı yayınlar mevcuttur (bk. Leki, 1998; Anita & Judit, 2000; Hewings, 2001; Hinkel, 2004; Paltridge, 2004; Coffin vd., 2005; Zemach & Rumisek, 2005; Bailey, 2006; Murray & Moore, 2006; Bowker, 2007; Oshima & Hogue, 2007; Silvia, 2007; Hartley, 2008; Pecorari, 2008; Gillett, A., Hammond, A. & Martala, M., 2009; Irvin, L., L., 2010; Monippally, M. M. & Pawar, S., B. 2010; Bailey, 2011; Butler, 2012; Swales & Feak, 2012; Chin, P., Koizumi, Y., Reid, S., Wray, S. & Yamazaki, Y., 2015; Murray, 2015). Bu yayınların bazılarında tanım belirtilerek ayrıntıya girilmiştir. Bazı yayınlarda ise tanım belirtilmeden akademik yazmanın özellikleri ele alınmıştır. “Akademik yazma nedir?” sorusuna cevap veren yayınlarda yer alan tanımlara aşağıda yer verilmiştir:

Coffin vd. (2005)’ne göre “Akademik yazma uzmanlık gerektiren özel kelimeleri ve belirli cümle yapılarını içerir.” (s. 14). Gillett vd. (2009)’ne göre “Akademik yazı sosyal bir uygulamadır. Her zaman bir okuyucu kitlesi düşünülerek yazma anlamına gelir ve açıklamak veya ikna etmek gibi her zaman bir amaçla yazılır.” (s. xix). Irvin (2010)’e göre “Akademik yazı, her zaman, bilgiyi göstermenizi ve belirli disiplinler düşünme, yorumlama ve sunma becerileri ile yeterli göstermenizi isteyen bir değerlendirme şeklidir.” (s. 8). Monippally ve Pawar (2010)’a göre “Akademik yazı, geniş anlamıyla bilimsel bilgiyi iletmek içindir.” (s. 77). Chin vd. (2015)’ne göre “Akademik yazı, araştırma amacıyla oluşturulan tüm yazıları ifade eden genel bir terimdir.” (s. v).

Akademik yazma, “Akademik bağlamdaki araştırmaların çeşitli türlerde raporlaştırılması sürecinde içerik, biçim, yazım ilkeleri, dil ve anlatım yönlerinden kendine has ilkeleri olan yazma becerisidir” (Karagöl, 2018: 3). Akademik yazma becerisiyle oluşturulan metinlere akademik yazı denir. Akademik yazıların çeşitli özellikleri vardır. Bu özellikler şöyle sıralanabilir:

- Akademik yazma, eleştirel bir beceridir.
- Akademik yazma, nesneldir.
- Akademik yazma, tutarlılık gerektirir.
- Akademik yazma, bilimsel araştırmayla iç içedir.
- Akademik yazma, uzmanlık gerektiren teknik ve sistematik bir alandır.
- Akademik yazma, raporlaştırmaya dayalı bir metin üretim sürecidir.
- Akademik yazma, günlük dil kullanımından farklıdır.
- Akademik yazma, dil ve anlatım kurallarına titizlikle uymayı gerektirir.
- Akademik yazma, akademinin çeşitli düzeylerinde kullanılan bir yazma türüdür.
- Akademik yazmanın bilim adamları gibi özel okuyucu kitlesi vardır.
- Akademik yazma; açıklamayı, bilgiyi aktarmayı ve okuyucuyu ikna etmeyi hedefler.
- Akademik yazmanın alana özgü sözcük kullanımı, belirli cümle yapılarının oluşturulması ve organizasyon (düşüncelerin inşası) gibi gereklilikleri vardır (Karagöl, 2018: 12).

Çeşitli özellikleri ve türleri olan akademik yazıların içinde bilim insanının en çok üretmek durumunda olduğu türün makalenin yanı sıra bildiri olduğu düşünülebilir. Çünkü bilim insanları, yaptıkları araştırmaları akademiye duyurmak için bilimsel toplantılarda bildiri olarak da sunabilirler. Sempozyum, kongre, bilgi şöleni, çalıştay gibi bilimsel toplantılarda bir konu üzerinde yapılan açıklama, görüş ve raporun sözlü ve poster şeklinde sunumuna bildiri (tebliğ) denir. Bildiri, ulusal bilimsel toplantı ve uluslararası bilimsel toplantılarda sunulur. Ulusal bilimsel toplantı, ulusal seviyede farklı kurumlardan bilim insanlarının bilim kurulunda bulunduğu ve sunumların bilimsel ön incelemeden geçirilerek kabul edildiği toplantıdır. Uluslararası bilimsel toplantı ise farklı ülkelerden bilim insanlarının bilim kurulunda bulunduğu ve sunumların bilimsel ön incelemeden geçirilerek kabul edildiği toplantı olarak tanımlanır (ÜAK, 2018). Üç çeşit bildiri vardır:

1. Poster Bildiri: Bilimsel çalışmaların sunulduğu bilimsel toplantılarda, çalışmanın görsel yanı ağır bastığında, gezici duvarlarda yazılı bir biçimde sunulması, duvaryazı (poster) bildiri sunumu (TÜBA)’dur. Poster bildiri, araştırmacı tarafından tek parça olarak hazırlanır ve bastırılır. Özet (Türkçe

ve İngilizce), Anahtar Kelimeler, Giriş, Materyal ve Yöntem, Sonuçlar ve Tartışma, Kaynaklar bölümlerinden oluşur.

2. Özet Bildiri: Bilimsel toplantıdan önce bilim kuruluna gönderilen, araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri/alt amaçları, yöntemi, ön bulguları ve ön sonuçları gibi bilgilere yer verilen özet metnidir. Bu özet metni, bildiri düzenleme kuruluna ulaştırıldıktan sonra kurul tarafından hakemlere gönderilir. Hakemler, özet bildiri metnini inceleyerek bildirinin söz konusu bilimsel toplantıda kabul edilip edilmeyeceğine karar verirler. Bilimsel toplantı için kabul edilen özetler, bildiri özetleri kitabı olarak basılı veya elektronik ortamda kullanıcılara sunulabilir.

3. Tam Metin Bildiri: Özeti kabul edilen bildiri, bilimsel toplantıda sözlü olarak çeşitli araçlar yardımıyla sunulur. Sunum hâlinde olan bildiri, daha sonra araştırmacının isteğine göre tam metin olarak tam metin kitabında veya herhangi bir dergide yayımlanabilir.

Akademik yazmaya yönelik literatürde bazı araştırmaların olduğu görülmektedir (Karagöl, 2018; Turan, Sevim & Tunagür, 2018; Deniz & Karagöl, 2017; Deniz & Karagöl, 2016; Güneş & Çevik, 2016; Atmaca, 2016; Aktaş & Yurt, 2015; Bahar, 2014; Coşkun & Kan, 2013; Sevim & Erem, 2012; Sevim & İşcan, 2012; Tatar & Tatar, 2008). Ancak bu araştırmaların hiçbirinde bildiri özetleri akademik yazma açısından ele alınmamıştır. Bu tespiti DergiPark, ULAKBİM, YÖK Tez Tarama sayfası, ERIC ve EBSCOhost veri tabanlarında “özet”, “bildiri özeti”, “akademik yazma”, “proceeding abstract” ve “academic writing” anahtar kelimeleriyle yapılan taramalar sonucunda ulaşılmıştır. Buradan hareketle araştırmacının amacı, akademik yazma açısından bildiri özetlerini incelemektir. Bu amaca yönelik ayrıntılı verilere ulaşmak için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Bildiri özeti başlığının akademik yazma açısından durumu nedir?
2. Bildiri özeti metninin akademik yazma açısından durumu nedir?
 - 2.1. Bildiri özetlerinde araştırma raporunun hangi bölümlerine yer verilmektedir?
 - 2.2. Bildiri özetlerinde kullanılan fiiller nelerdir?
 - 2.3. Bildiri özetleri oluşturulurken hangi kip eklerine yer verilmektedir?
 - 2.4. Bildiri özetlerinde tercih edilen anlatıcı türleri ve çatılar nelerdir?
3. Bildiri özet metnindeki anahtar kelimelerin akademik yazma açısından durumu nedir?

Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçların akademik yazma literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma, eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanındaki bildiri özetleriyle sınırlıdır. Bildiri özetlerinin biçimsel özellikleri araştırmacının kapsamında değildir. Ayrıca özetlerin kelime sayısı, bilimsel toplantının kurallarına göre şekillendiğinden araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel çalışma olarak planlanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım, 1999: 10). Ayrıca nitel araştırma, nicel araştırmaların aksine, gelişen ve değişen dünyanın ve oluşan yeni anlayışların ve beraberinde gelen sorun ve mücadelelerin detaylı bir şekilde anlaşılmasına olanak sağlar (Seggie ve Bayyurt: 2015: 16).

Görüşme, gözlem ve dokümanlar, nitel araştırmanın veri toplama yöntemlerindendir. Bu araştırma, akademik yazma açısından bildiri özetlerini incelemeyi amaçladığı için araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman analizi örgütsel, klinik veya program kayıtlarının tam metinlerinin ya da bunlardan yapılan alıntılarının, muhtıra ve yazışmaların, resmi yayınlar veya raporların, kişisel günlüklerin, açık uçlu anketlere verilen yazılı cevapların incelenmesini kapsamaktadır” (Patton, 2014: 4).

İnceleme Nesnesi

Nitel bulgular, mülakat, gözlem ve dokümanlar olmak üzere üç farklı veri toplama şekliyle meydana gelir (Patton, 2014: 4). Dokümanlar, nitel çalışmalarda inceleme nesnesi olarak ifade edilebilir. Araştırmacının inceleme nesnesini eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanında düzenlenen

bilimsel toplantıların bildiri özetleri oluşturmaktadır. Bu yönüyle araştırmadaki nitel bulgular dokümanlardan elde edilmiştir. Söz konusu bilimsel toplantılara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 1.

Araştırmanın inceleme nesnesini oluşturan bilimsel toplantılar

No.	Bilimsel Toplantı Adı, Yeri ve Yılı
1.	12. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Trabzon, 2016
2.	10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, İstanbul, 2017
3.	2. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi, Antalya, 2018

Tablo 1’de belirtilen bilimsel toplantıların bildiri özetlerine genel ağ adreslerinden ulaşılmıştır. Her bilimsel toplantının özet kitapçığında yer alan ilk elli bildiri incelemeye dâhil edilmiştir. Toplam yüz elli bildiri özeti akademik yazma açısından değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler “Bildiri Özeti İnceleme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Söz konusu form, Karagöl (2018) tarafından oluşturulan “Tez İnceleme Formu”ndan uyarlanmıştır. Aşağıdaki tabloda bu araştırmada kullanılan “Bildiri Özeti İnceleme Formu”na yer verilmiştir:

Tablo 2.

Bildiri özeti inceleme formu

A. Başlık
1. Başlık kaç kelimeyle yazılmış?
2. Başlıkta yapılan işi belirten kelime nedir?
3. Başlıkta kısaltma kullanılmış mı?
4. Başlıkta örneklem kullanılmış mı?
5. Başlıkta anlatım bozukluğu var mı?
B. Özet Metni
1. Problem durumu bilgisi var mı?
2. Amaç bilgisi var mı?
3. Alt amaçlar/alt problemler/hipotez bilgisi var mı?
4. Önem bilgisi var mı?
5. Varsayım, sınırlılık ve tanım bilgisi var mı?
6. Araştırmanın modeli bilgisi var mı?
7. Evren-örneklem/çalışma grubu bilgisi var mı?
8. Veri toplama bilgisi var mı?
9. Verilerin analizi bilgisi var mı?
10. Ön bulgu/bulgu ve ön sonuç/sonuç bilgisi var mı?
11. Tartışma bilgisi var mı?
12. Önerilere yer verilmiş mi?
13. Bildiri özetlerinde kullanılan fiiller nelerdir?
14. Kullanılan kip ekleri nelerdir?
15. Anlatıcı türleri ve çatı kullanımı nasıldır?
C. Anahtar Kelimeler
1. Kaç anahtar kelime kullanılmıştır?
2. Anahtar kelimelerin her birinin kelime sayısı kaçtır?
3. Anahtar kelimeler, anahtar kelime özelliği taşımakta mıdır?
4. Anahtar kelimeler başlıkla uyumlu mudur?
5. Anahtar kelimeler özette kullanılmış mıdır?

“Bildiri Özeti İnceleme Formu” 3 ana bölüm ve 25 sorudan oluşmaktadır. “Başlık”, “Özet Metni” ve “Anahtar Kelimeler” formun ana bölümlerini oluşturmaktadır. Uyarlanan form, veri toplama işleminden önce 3 bildiri özetinde denenmiştir ve bütün maddelerin veri toplamaya uygun olduğu görülmüştür. Bildiri özeti sayısınca form çoğaltılmış ve her özetten elde edilen veri, forma yazılarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda verilerin incelenmesi için söylem analizi, konuşma analizi, betimsel analiz ve içerik analizi gibi birbirinden farklı tekniklere başvurulur. Bu araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. Özetlerdeki verilere ulaşmak için form yardımıyla içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin veya cümlelerin belirlenip sayıya dökülmesi için kullanılır (Kızıltepe, 2015: 253-254). İçerik analizinde verilerin kodlanması önemli bir adımdır. Kodlama, verilerin içerik analizine tabi tutulması, sözcük, cümle, paragraf gibi veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere isim verilmesi sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 227).

Formdaki “Başlık”, “Özet Metni” ve “Anahtar Kelimeler” içerik analizinin “tema” boyutunu oluşturmaktadır. 25 soru ise içerik analizinin “kategori” boyutudur. Önceden belirlenmiş tema ve kategoriler yardımıyla özetlerdeki verilere ulaşılmıştır. Bu veriler kodları oluşturmaktadır. Araştırmada bu yönüyle tümdengelimisel içerik analizi yapılmıştır. Tümdengelimisel içerik analizi, tümevarımsal içerik analizinin aksine verilerin mevcut çerçevelere göre analizine dayanır (Patton, 2014: 453). Bildiri özetlerinin incelenmesiyle elde edilen kodlar, ilgili kategori ve temaların altına yerleştirilerek tablolaştırılmıştır. Verilerin sıklık ve yüzdeleri elle hesaplanmıştır. Büyüköztürk vd. (2008) ’nin belirttiği gibi “Sayısallaştırma/sayma içerik analizinin önemli özelliklerinden biridir. Uygun kategoride yer alan her birim her seferinde sayılır. Kodlama sürecinin en son ürünü sayılar olmalıdır. Belli kelimelerin, ifadelerin, sembollerin, resimlerin kısacası açık olarak kodlanabilecek birimlerin sıklığının belirlenmesinde sayılar kullanılır” (s. 266).

Bulgular

Aşağıda bildiri özetlerindeki başlık, özet metni ve anahtar kelime temasına ilişkin kategori ve kodlara yer verilmiştir:

Başlık Temasıyla İlgili Bulgular

Bildiri özetlerindeki başlıkların kelime sayılarına aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 3.

Özet başlıklarındaki kelime sayısı

	No.	Kod	f	%
Başlıktaki Kelime Sayısı Kategorisi	1.	4	1	%0,66
	2.	5	5	%3,33
	3.	6	3	%2
	4.	7	15	%10
	5.	8	21	%14
	6.	9	26	%17,3
	7.	10	18	%12
	8.	11	15	%10
	9.	12	12	%8
	10.	13	17	%11,3
	11.	14	7	%4,6
	12.	15	3	%2
	13.	16	3	%2
	14.	17	2	%2
	15.	18	1	%0,66

16.	19	1	%0,66
	Toplam	150	%100

“Başlıktaki Kelime Sayısı” kategorine ilişkin yapılan incelemede 16 koda ulaşılmıştır. 9 kelimelik başlıkların özetlerde en çok kullanıldığı tespit edilmiştir. 4, 5 ve 6 kelimelik kısa başlıkların yanı sıra 16, 17, 18 ve 19 kelime gibi uzun başlıkların da özetlerde kullanıldığı dikkat çekmektedir. 15 özetde 7, 21 özetde 8, 18 özetde 10, 15 özetde 11, 17 özetde 13, 7 özetde 14 ve 3 özetde 15 kelimelik başlık olduğu belirlenmiştir. En çok tercih edilen başlık kelime sayısının 7-13 kelime aralığında olduğu Tablo 3’te açıkça görülmektedir. Aşağıda bazı özet başlıklarına örnekler verilmiştir:

Anadili Konuşurlarının Söz Eylem Kullanımı Üzerine Edimbilimsel Bir İnceleme (9 Kelimelik Başlık, UTEOK 2017, 1 Numaralı Özet)

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Etkinlik Kuramına Göre İncelenmesi (16 Kelimelik Başlık, 12. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, s. 6)

Başlıklarda yapılan işi belirten kelimelerle ilgili veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Bazı başlıklarda yapılan işi belirten kelimeler kullanılmadığı için oran bilgisine yer verilmemiştir:

Tablo 4.

Özet başlıklarında yapılan işi belirten kelimeler

	No.	Kod	f
Başlıkta Yapılan İş Belirten Kelime Kategorisi	1.	analizi	3
	2.	araştırılması	2
	3.	belirlenmesi	6
	4.	değerlendirilmesi	10
	5.	etkisi	12
	6.	geliştirilmesi	4
	7.	ilişkisi	1
	8.	incelenmesi	35
	9.	karşılaştırılması	1
	10.	kullanımı	3
	11.	rolü	1
	12.	tespiti	1
	13.	uyarlanması	1
	Toplam		80

Yapılan işi belirten kelime olarak başlıklarda en çok “incelenmesi” kelimesi kullanılmıştır. Bunu sırasıyla “etkisi, değerlendirilmesi, belirlenmesi, geliştirilmesi, analizi, kullanımı, araştırılması, ilişkisi, karşılaştırılması, rolü, tespiti ve uyarlanması” kelimeleri takip etmektedir. Yapılan işi belirten kelimelerin kullanımına aşağıda örnek olarak yer verilmiştir:

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları ile Pozitif Algı Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (“incelenmesi” kullanımı, 2. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi, s. 9).

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Gass’ın İkinci Dil Edinimi Modeli’nin Söz Varlığını Geliştirmeye Etkisi (“etkisi” kelimesi kullanımı, UTEOK 2017, 34 numaralı özet)

Başlıklarda kullanılan kısaltmalarla ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Çoğu başlıkta kısaltma kullanılmadığı için oran bilgisine yer verilmemiştir:

Tablo 5.

Özet Başlıklarında Kısaltma Kullanma Durumu

	No.	Kod	f
	1.	CEF-ESTIM	1
	2.	STEM	2

Başlıklarda	3.	GDO	1
Kullanılan	4.	YGS	1
Kısaltmalar	5.	LYS	1
Kategorisi	6.	7E	1
	7.	TGA-FÖG	1
		Toplam	8

Yukarıdaki tabloda özet başlıklarında kullanılan kısaltmalar yer almaktadır. Kısaltmaya yer veren başlıkların az olduğu dikkat çekmektedir. “YGS” ve “LYS” kısaltmaları aynı başlıkta kullanıldığı için toplam 7 başlıkta kısaltma kullanılmıştır (%4,6). Aşağıda kısaltma kullanılan başlıklara örnekler verilmiştir:

10. Sınıf Elektrik ve Manyetizma Kavramlarının Öğretiminde Fizik Öğrenme Günlüğü ile Birleştirilmiş Tahmin Et-Gözle-Açıkla (TGA-FÖG) Yönteminin Kullanılması (12. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, s. 13)

CEF-ESTİM Kılavuzuna Göre Hitit, İstanbul ve Yedi İklim Setlerindeki A2 Okuma Metinlerinin Değerlendirilmesi (UTEOK 2017, 30 numaralı özet)

Başlıklarda örneklem kullanımına ilişkin kategori ve kodlara aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 6.

Başlıklarda örneklem kullanımı

Başlıkta	No.	Kod	f	%
Örneklem	1.	Kullanılmış	4	%2,66
Kullanımı	2.	Kullanılmamış	146	%97,33
Kategorisi		Toplam	150	%100

Verilen tabloda başlıklarda örneklem kullanımına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Sadece dört başlıkta örneklem kullanılmıştır (%6). Aşağıda örneklem bilgisine yer verilen başlıklara bir örnek verilmiştir:

Ortaokul Öğrencilerinin Medya Araçlarına Erişim ve Kullanma Durumlarının Betimlenmesi: Diyarbakır Örneği (UTEOK 2017, 37 numaralı örnek)

Başlıklardaki anlatım bozukluğuna yönelik tespitler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 7.

Özet başlıklarında anlatım bozukluğu durumu

Başlıkta	No.	Kod	f	%
Anlatım	1.	Var	8	%5,33
Bozukluğu	2.	Yok	142	%94,6
Kategorisi				

Tablo 7’de başlıklardaki anlatım bozukluğu tespitine ilişkin veriler yer almaktadır. 8 özetde anlatım bozukluğu varken (%5,3) 142 özetde anlatım bozukluğu yapılmamıştır (%94,6). Anlatım bozukluğu yapılan başlıklara aşağıda örnekler verilmiştir:

Zenginleştirilmiş Eğitim Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Ders Başarıları Tutumları ve Kalıcılığa Etkisi (“Tutumları” yerine “Tutumlarına” olması gerekirdi.), (12. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, s. 3)

Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Yöntem-Teknikler ve Kullanım Düzeyleri (“ve” bağlacından sonra “bu yöntem-teknikleri” ifadesi olmalıydı.), (UTEOK 2017, 13 numaralı özet)

Özet Metni Temasıyla İlgili Bulgular

Bu alt başlıkta bildiri özet metinleriyle ilgili verilere yer verilmiştir:

Tablo 8.

Özet metninde yer verilen araştırma raporu bölümleri

	No.	Kod	f	%
Özet Metninde Yer Alan Bölümler Kategorisi	1.	Problem durumu	89	%59,3
	2.	Amaç	133	%88,6
	3.	Alt amaçlar/alt problemler	6	%4
	4.	Önem	13	%8,6
	5.	Model	80	%53,3
	6.	Evren-örneklem/çalışma grubu	107	%71,3
	7.	Veri toplama	109	%72,6
	8.	Verilerin analizi	86	%57,3
	9.	Ön bulgu/ön sonuç	3	%2
	10.	Bulgu/Sonuç	86	%57,3
	11.	Öneriler	8	%5,3

Özetlerde yer verilen araştırma raporu bölümleri kategorisine ilişkin 11 koda ulaşıldığı görülmektedir. Bildiri özetlerinde en çok yer verilen araştırma raporu bölümü amaç cümlesidir (%88,6). Amaç cümlesini sırasıyla veri toplama (%72,6), evren-örneklem/çalışma grubu (%71,3), veri analizi (%57,3) ve bulgu/sonuç (%57,3) bilgileri takip etmiştir. Özetlerde ön bulgu/ön sonuç (%2), alt amaç/alt problemler (%4), öneri (5,33) ve önem (%8,6) bölümlerine az sıklıkta yer verildiği saptanmıştır.

Bildiri özetlerinde tercih edilen fiillere yönelik sıklık bilgisine Tablo 9'da yer verilmiştir. Bazı fiiller, birden fazla kullanıldığı için oran bilgisi sunulmamıştır:

Tablo 9.

Özetlerde En Çok Kullanılan Fiiller

	No.	Kod	f
Özetlerde En Çok Kullanılan Fiiller Kategorisi	1.	kullan-	68
	2.	oluş-	59
	3.	belirle-	48
	4.	incele-	48
	5.	gör-	41
	6.	tespit et-	29
	7.	amaçla-	28
	8.	gerçekleştir-	23
	9.	yap-	20
	10.	göster-	19
	11.	düşün-	18
	12.	ortaya koy-	18
	13.	değerlendir-	16
	14.	analiz et-	15
	15.	ulaş-	15
	16.	uygula-	15
	17.	belirt-	14
	18.	katıl-	14
	19.	ortaya çık-	14
	20.	söyle-	14
	21.	sağla-	13

22.	çalış-	13
23.	topla-	13
24.	elde et-	12
25.	yer ver-	12
26.	sapta-	12
27.	tartış-	11
28.	bulun-	11

Bildiri özetlerinde en çok kullanılan fiillere Tablo 9’da yer verilmiştir. “kullan-” fiili en çok tercih edilen fiil olarak dikkat çekmektedir. Bu fiili, “oluş-”, “belirle-”, “incele-”, “gör-”, “tespit et-”, “amaçla-”, “gerçekleştir-” ve “yap-” fiilleri takip etmektedir. “göster-”, “düşün-”, “ortaya koy-”, “değerlendir-”, “analiz et-”, “ulaş-”, “uygula-”, “belirt-”, “katıl-”, “ortaya çık-”, “söyle-”, “sağla-”, “çalış-”, “topla-”, “elde et-”, “yer ver-”, “sapta-”, “tartış-” ve “bulun-” fiilleri özetlerde kullanılan diğer fiillerdir.

Özetlerdeki kip, kişi ve çatı eki kullanımına aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 10.

Özetlerde Kullanılan Kip Ekleri

	No.	Kod	f	%
Özetlerde Kullanılan Kip Ekleri Kategorisi	1.	Öğrenilen Geçmiş Zaman	137	%91,3
	2.	Şimdiki Zaman (-makta/-mekte)	69	%46
	3.	Geniş Zaman	34	%22,6
	4.	Gelecek Zaman	30	%20
	5.	Gereklilik Kipi	5	%3,32

Bildiri özetlerinde beş farklı kip ekinin kullanıldığı görülmüştür. En çok kullanılan kip eki öğrenilen geçmiş zamandır (%91,3). Şimdiki zaman (%46), geniş zaman (%22,6), gelecek zaman (%20) ve gereklilik kip ekleri (%3,33), öğrenilen geçmiş zaman kip ekini izlemektedir.

Ayrıca incelenen 150 bildiri özetinin hepsinde (%100) 3. teklik kişi ve edilgen çatı kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler Temasıyla İlgili Bulgular

Bildiri özetlerindeki anahtar kelimelere ilişkin bilgiler bu alt başlıkta sunulmuştur:

Tablo 11.

Bildiri Özetlerindeki Anahtar Kelime Sayısı

	No.	Kod	f	%
Özetlerde Kullanılan Anahtar Kelime Sayısı Kategorisi	1.	2	6	%5,6
	2.	3	54	%50,46
	3.	4	33	%30,84
	4.	5	11	%10,28
	5.	6	3	%2,8
Toplam			107	%100

Anahtar kelime sayısı kategorisine ilişkin yapılan incelemede 5 koda ulaşılmıştır. 43 özette anahtar kelimeye yer verilmemiştir. Özetlerde en çok 3 anahtar kelime (%50) kullanılmıştır. Ardından 4 (%30,5), 5 (%7,3), 2 (%1,85) ve 6 (%2) anahtar kelimenin kullanıldığı belirlenmiştir.

Bildiri özetlerindeki anahtar kelimelerin her birinin kelime sayısına Tablo 12’de yer verilmiştir:

Tablo 12.

Anahtar kelimelerin her birinin kelime sayısı

	No.	Kod	f
Anahtar	1.	1	110
Kelimelerin	2.	2	171
Her Birinin	3.	3	64
Kelime	4.	4	29
Sayısı	5.	5	3
Kategorisi	6.	6	2
	Toplam		379

Bildiri özetlerinde yer verilen anahtar kelimelerin her birinin kelime sayısına ilişkin 6 koda ulaşılmıştır. İki kelimedenden oluşan anahtar kelimelerin en çok tercih edilen anahtar kelime olduğu görülmüştür. Bir kelimedenden ve üç kelimedenden oluşan anahtar kelimelerin de sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. 4, 5 ve 6 kelime gibi uzun anahtar kelimeler az sıklıkta tercih edilmiştir. Aşağıda anahtar kelime kullanımına örnek verilmiştir:

Anahtar Kelimeler: Kanal İstanbul projesi, sosyobilimsel konular, fen bilgisi öğretmen adayları (2, 3 ve 4 kelimedenden oluşan anahtar kelime kullanımı), (12. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 2016, s. 9)

Anahtar kelimelerde anahtar kelime özelliği taşımayan kullanımlar aşağıda sunulmuştur:

Tablo 13.

Bildiri özetlerinde anahtar kelime özelliği taşımayan kullanımlar

Anahtar	No.	Kod	f
Kelime	1.	Örneklem İfade Eden	8
Özelliği	2.	Modelle İlgili	4
Taşımayan	3.	Veri Analiziyle İlgili	2
Kullanımlar			
Kategorisi			

Bildiri özetlerinde anahtar kelime niteliği taşımayan 3 farklı koda ulaşılmıştır. 8 anahtar kelime örneklem ifade ederken 4'ü model, 2'si veri analizi ifade etmektedir. Anahtar kelime niteliği taşımayan kullanımlara aşağıda örnek verilmiştir:

Başlık: Problem Çözme Becerisi Gelişmiş ve Gelişmemiş Çocukların Davranış Durumlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Anahtar Kelimeler: Problem çözme becerisi, okul öncesi, karma model (Modelle ilgili anahtar kelime kullanımı), (2. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi, s. 91)

Anahtar kelimelerin başlıkla uyumunu ortaya koyan bulgulara Tablo 14'te yer verilmiştir:

Tablo 14.

Bildiri özetlerindeki anahtar kelimelerin başlıkla uyumu

Anahtar	No.	Kod	f	%
Kelimelerin	1.	Bütün Anahtar Kelimeler Başlıkla Uyumlu	63	%58,87
Başlıkla	2.	Bütün Anahtar Kelimeler Başlıkla Uyumlu	44	%41,12
Uyumu		Değil		
Kategorisi				
	Toplam		107	%100

Tablo 14’te bildiri özetlerindeki anahtar kelimelerin başlıkla uyumuna yönelik iki farklı bilgi yer almaktadır. 63 özetle anahtar kelimelerin hepsi başlıkla uyumludur. 44 özetle ise en az bir anahtar kelime başlıkla uyumlu değildir. Anahtar kelimelerin başlıkla uyumlu olduğu ve olmadığı kullanımlara aşağıda örnek verilmiştir:

Başlık: Okulda Üniversite Modeli-Temelli Öğretimin 5. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Bilgisini Geliştirme Üzerine Etkisi

Anahtar kelimeler: Üniversite-okul iş birliği, okulda üniversite modeli, kesirler, ortaokul matematiği, yarı deneysel çalışma (Yöntemle ilgili anahtar kelime kullanımı nedeniyle başlıkla uyumsuz anahtar kelime), (12. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 2016, s. 15)

Başlık: Zeynep Cemali’nin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarındaki Evrensel Değerler

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, Zeynep Cemali, evrensel değerler (Anahtar kelimelerin tamamının başlıkla uyumlu olduğu bildiri özeti), (UTEOK, 2017, 3 numaralı bildiri)

Anahtar kelimelerin özetle kullanılma durumları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 15.

Anahtar Kelimelerin Özetle Kullanılma Durumu

Anahtar	No.	Kod	f	%
Kelimelerin	1.	Anahtar kelimelerin tamamı özetle	91	%85,04
Özetle		kullanılan		
Kullanılması	2.	Anahtar kelimelerin tamamı özetle	16	%14,95
Kategorisi		kullanılmayan		
Toplam			107	%100

Yukarıdaki tabloda özetle yer verilmeyen anahtar kelimelere ilişkin bilgiler sunulmuştur. 91 özetle anahtar kelimelerin tamamı özet metninde yer almıştır. 16 özetle ise anahtar kelimelerin tamamına özet metninde yer verilmemiştir. Bu tür bildiri özetlerinde anahtar kelimelerin bir kısmına özetle yer verilmemiştir.

Tartışma ve Sonuç

Akademik yazma açısından bildiri özetlerinin ele alındığı bu araştırmada “Başlık”, “Özet Metni” ve “Anahtar Kelime” olmak üzere üç tema altında veriler sınıflandırılmıştır.

Öncelikle bildiri özetlerinin başlıkları kelime sayısı olarak ele alınmıştır. En çok 9 kelimelik başlıkların kullanıldığı saptanmıştır. Kelime aralığı olarak değerlendirildiğinde 7-13 kelime arasındaki başlıkların en çok tercih edildiği görülmüştür. Az sayıda da olsa 14-19 kelime aralığı gibi uzun başlıklarda kullanılmıştır.

Literatürde Deniz ve Karagöl (2016) tarafından lisansüstü tez başlıklarındaki kelime sayısına ilişkin, Sevim ve Erem (2012) tarafından da yüksek lisans tez başlıklarına yönelik araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Deniz ve Karagöl (2016: 255) tarafından yapılan araştırmaya göre yüksek lisans tezlerinde en çok 13, doktora tezlerinde ise en çok 15 kelimelik başlıkların tercih edildiği saptanmıştır. Sevim ve Erem (2012: 178) tarafından yapılan araştırmaya göre de yüksek lisans tez başlıklarının kelime sayısı aralığı 11-15’tir. Ayrıca Turan, Sevim ve Tunagür (2018: 41) tarafından Türkçe eğitimi alanındaki doktora tez özetlerine ilişkin yapılan araştırmada başlıktaki kelime sayısının en çok 6-10 kelime aralığında toplandığı bilgisine ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Karagöl (2018: 107-108)’ün eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tezleri akademik yazma açısından incelediği araştırmasında, yüksek lisans tez başlıklarının en çok 10, doktora tez başlıklarının ise 13 kelimeyle yazıldığı belirlenmiştir. Sevim ve Erem (2012), Deniz ve Karagöl (2016), Turan, Sevim ve Tunagür (2018) ve Karagöl (2018) tarafından elde edilen bulgular bu araştırmadaki başlıkların kelime sayısı aralığı bilgisi ile örtüşmektedir. Bu durum, eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanındaki tez, makale ve bildirilerin kelime sayısı aralığı olarak Amerikan Psikoloji Derneğinin Yayın Kılavuzu (APA-6)’nın belirlediği ilkelere uygunluk açısından yıllara göre iyileşme gösterdiği sonucunu ortaya koymaktadır. Bilindiği gibi APA-6, başlık için en fazla 12 kelimeyi önermektedir (APA Yayın Kılavuzu, 2015: 45-46).

Özet başlıklarında yapılan işi belirten kelime bakımından en çok “incelenmesi” kelimesi kullanılmıştır. Bu kelimeyi “etkisi” ve “değerlendirilmesi” kelimeleri takip etmiştir. Güneş ve Çevik (2016: 1198) makale başlıklarında yapılan işi belirten kelime olarak “incelenmesi” kelimesinin kullanıldığını tespit etmiştir. Ayrıca Karagöl (2018: 261), yüksek lisans tezlerinde “incelenmesi” kelimesinin doktora tezlerinde ise “etkisi” kelimesinin en çok tercih edildiğini tespit etmiştir. Karagöl (2018: 261-262)’ün belirttiği gibi “Akademik bir çalışmanın amacı; bir konunun, bir probleme yönelik çözümün ‘incelenmesi, belirlenmesi, araştırılması, çalışılması, değerlendirilmesi ve analizi’dir. Dolayısıyla bu kelimeleri başlıkta kullanmak başlığa anlam açısından bir şey katmamaktadır. Ancak ‘etki, ilişki, algı, tutum, beklenti’ gibi kelimeler, araştırmayı yansıttığı için başlıkta kullanılmaları uygun olabilir.” Literatürdeki bilgiler ve bu araştırmanın bulguları göstermiştir ki araştırmacılar tez, makale ve bildiri gibi akademik yazı türlerinde başlık oluştururken yapılan işi belirten kelime kullanımında hata yapmaktadır. Bu durum, araştırmacıların başlık yazımında eksiklerinin olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Bildiri özetlerinin %4’ünde kısaltma kullanılmıştır. Güneş ve Çevik (2016: 1195), makale başlıklarının %4,47’sinde kısaltma kullanıldığını saptamıştır. Karagöl (2018: 262) ise yüksek lisans tez başlıklarının %3,79’unda kısaltma belirlemiştir. Her iki araştırma, bu araştırmadaki kısaltma kullanımı ilişkin bulguyu desteklemektedir. Bu durum, çoğu araştırmacının tez, makale ve bildiri yazarken başlıklarda kısaltma kullanılmayacağını bildikleri sonucunu ortaya koymaktadır.

Bildiri özetlerinin %2,66’sında başlıkta örneklem kullanılmıştır. Güneş ve Firdevs (2016: 1201)’in makale başlıklarını inceledikleri araştırmada “Başlıklarda genellikle örneklem grubunun verilisinde farklılıklar görülmektedir.” ifadesine yer verilmiştir. Ancak söz konusu araştırmanın bulgularında başlıklardaki örneklem bilgisine yönelik doğrudan tespit yoktur. Öte yandan Karagöl (2018: 262), yüksek lisans tezlerinin %13,9’unda, doktora tezlerinin de %14,6’sında başlıkta örneklem kullanımı tespit etmiştir. Karagöl (2018: 262)’ün başlıkta örneklem kullanımına ilişkin bulgusuyla bu araştırmanın bulguları örtüşmemektedir. Bu durumun sebebi, bildiri özeti yazarlarının hakem kurulu faktöründen dolayı daha dikkatli olmasıyla açıklanabilir. Örneklem kullanımına yönelik bulgu ve yorumlar, bildiri yazarlarının başlıkta örneklem belirtme işleminden büyük oranda kaçındıkları sonucunu ortaya koymaktadır.

Bildiri özeti başlıklarının %5,33’ünde anlatım bozukluğu vardır. Belirlenen anlatım bozukluklarının sebebi bağdaşıklık unsurlarının yanlış kullanılmasıdır. Deniz ve Karagöl (2016), eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tez başlıklarına ilişkin araştırmasında eğitim bilimleri alanındaki yüksek lisans ve doktora tezlerinin başlıklarında kelime sayısı ve sözdizimi açısından farklılıkların, kuralsızlıkların ve anlatım bozukluklarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Her iki araştırmanın bulguları başlıkta anlatım bozukluğu olması hususunda birbiriyle benzerlik göstermektedir. Bu durum, az sayıda da olsa başlık yazımında anlatım bozukluğu yapan araştırmacıların var olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Özet metinlerinde en çok araştırmanın amaç cümlesine yer verildiği görülmüştür (%88,6). Amaç cümlesini, veri toplama (%72,6) ve evren-örneklem/çalışma grubu (%71,3) bilgileri takip etmektedir. Araştırma raporunun problem durumu (%59,3), model bilgisi (%53,3), verilerin analizi (%57,3) ve bulgu/sonuç (%57,3) bölümleri tezlerin yaklaşık yarısında yer almıştır. Ön bulgu/ön sonuç (%2), alt amaç/alt problemler (%4), öneriler (%5,3) ve önem (%8,6) bilgisi en az yer verilen araştırma raporu bölümleridir. Varsayım, sınırlılık ve tartışmaya ilişkin özetlerde herhangi bir bilgi yoktur. Ayrıca araştırmacıların özet yazımında araştırma bulgularını “araştırmanın sonucu” olarak nitelediği görülmüştür. Bu durum, araştırmanın bulguları ile araştırmanın sonucunun araştırmacılar tarafından karıştırıldığı yorumunu haklı çıkarmaktadır. Öte yandan özetlerde ön bulgu/ön sonuca yer verme oranı oldukça düşük çıkmıştır. Bu tespit, araştırmacıların çoğunun özet gönderme aşamasında araştırmayı tamamladıklarını düşündürmektedir.

Literatürde tez ve makale özetlerine ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların birinde yüksek lisans tez özetlerinde yöntem ve araştırma modeli kısmının eksik olduğunu belirlenmiştir (Sevim ve Erem, 2012: 181). Aktaş ve Yurt (2015: 91) tarafından makale özetlerine yönelik yapılan araştırmaya göre özetlerde önem, yöntem ve örneklem bilgisine yer verilmediği tespit edilmiştir. Turan, Sevim ve Tunagör (2012)’ün araştırmasında doktora tezi özetlerinde araştırmanın

amacı, sonucu ve örneklem bilgisine yeterli düzeyde yer verildiği; araştırmanın önemi, veri toplama ve veri analiz teknikleri, bulgular ve öneri bilgilerinin ise yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Karagöl (2018: 264), yüksek lisans tez özetlerinde model, problem durumu, genel sonuç, tartışma ve öneriler; doktora tez özetlerinde ise problem durumu, örneklem seçme yöntemi, genel sonuç ve öneriler bölümlerinin az rastlanan bölümler olduğunu saptamıştır. Belirtilen araştırmaların bulguları ile bu araştırmada ulaşılan veriler birbiriyle örtüşmektedir. Bu durum, araştırmacıların araştırma raporu özeti yazarken amaç cümlesine yer vermeye özen gösterdiği ancak önem, model, örneklem, veri toplama, veri analizi, bulgu, genel sonuç ve öneri bölümlerinin yazımında araştırmacıların mutabık olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Bildiri özetlerinin yazımında “kullan-” fiilinin en çok tercih edildiği belirlenmiştir. Bu fiili sırasıyla “oluş-, belirle-, incele-, gör-, tespit et-, amaçla-, gerçekleştir-, yap-, göster-, düşün-, ortaya koy-, değerlendir-, analiz et-, ulaş-, uygula-, belirt-, katıl-, ortaya çık-, söyle-, sağla-, çalış-, topla-, elde et-, yer ver-, sapt-, tartış- ve bulun-” izlemektedir. Karagöl (2018: 265), yüksek lisans tezlerinin özet bölümleri yazılırken “kullan-” fiilinin sık tercih edildiğini tespit etmiştir. Bu fiili sırasıyla “gör-, incele-, belirle-, oluştur-, tespit et-, uygula-, değerlendir-, yap-, bul-, sapt-, amaçla-, gerçekleştir-, oluş-, ulaş-, ortaya koy-, söyle-, yer al-” fiilleri takip etmiştir. Doktora tezlerinin özetlerinde de en çok “kullan-” fiilinin tercih edildiğini, bu fiili sırasıyla “gör-, incele-, belirle-, göster-, oluştur-, tespit et-, uygula-, oluş-, yararlan-” fiillerinin izlediğini saptamıştır. Karagöl (2018: 265)’ün lisansüstü tez özetlerinde kullanılan fiiller tespitiyle bu araştırmada ortaya konulan bildiri özetlerindeki fiiller büyük oranda birbiriyle benzerlik göstermektedir. Bu durum, belirtilen fiillerin Türkçenin akademik metinlerinde kullanılan fiillerinin bir kısmını oluşturduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Bildiri özetlerinde kullanılan kip eklerine ilişkin yapılan incelemede, öğrenilen geçmiş zaman kip ekinin en çok kullanılan ek olduğu belirlenmiştir (%91,3). Öğrenilen geçmiş zamanın en çok kullanılması, beklenen bir durumdur. Çünkü özet, araştırma bittikten sonra yazılmaktadır. Araştırmacıların bilimsel toplantılara özet gönderme aşamasında araştırmayı tamamlayarak özet gönderdikleri düşünülebilir. Bu durum araştırmada ulaşılan ön bulgu/ön sonuç yazma oranının düşük olması bulgusuyla da örtüşmektedir. Öğrenilen geçmiş zaman kip ekini, sırasıyla şimdiki zaman (-makta, -mekte), geniş zaman, gelecek zaman ve gereklilik kip ekleri takip etmektedir. Aktaş ve Yurt (2015: 90), Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerine ilişkin araştırmasında en çok geçmiş zaman kip ekinin kullanıldığını ortaya koymuştur. Karagöl (2018: 266) de lisansüstü tez özetlerinde en çok öğrenilen geçmiş zaman ekinin kullanıldığını belirlemiştir. Her iki araştırmanın bulgusu bu araştırma ile paraleldir.

Bildiri özetlerinde en fazla 3 anahtar kelimeye yer verilmiştir (%50,46). Daha sonra sırasıyla 4, 5, 2 ve 6 anahtar kelimeye yer verildiği belirlenmiştir. Aktaş ve Yurt (2015: 90)’un Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerine yönelik yaptıkları çalışmaya göre makalelerdeki anahtar kelime sayısı en çok 4-5 kelimedir. Aktaş ve Yurt (2015: 90)’un araştırması, en çok yer verilen anahtar kelime sayısı bakımından bu araştırma ile örtüşmemektedir. Öte yandan yapılan araştırmada 47 özetle anahtar kelimeye yer verilmediği belirlenmiştir. Bu durum akademik yazma açısından bir eksikliktir. Çünkü araştırmaya indekslerde ulaşılabilmesi her şeyden önce anahtar kelimelerin kullanımına bağlıdır. Karagöl (2018: 265) eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tezlerin bir kısmında, Turan, Sevim ve Tunagür (2018: 41) de Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerinin bazılarında anahtar kelimeye yer verilmediğini belirlemiştir. Bu iki araştırmanın bulgusu bu araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Anahtar kelimelerin her birinin kelime sayısına ilişkin yapılan incelemede en fazla iki kelimeden oluşan anahtar kelimelerin tercih edildiği belirlenmiştir. Daha sonra bir ve üç kelimeden oluşan anahtar kelimelerin kullanıldığı görülmüştür. Beş ve altı kelime gibi uzun anahtar kelimelere yer verildiği de tespit edilmiştir. Karagöl (2018: 269), yüksek lisans ve doktora tezlerinde en çok 2 kelimeden meydana gelen anahtar kelimeler kullanıldığını ifade etmiştir. Ayrıca Tatar ve Tatar (2008: 100) tarafından Türkiye’deki fen bilimleri ve matematik eğitimi alanlarındaki makalelere yönelik yapılan araştırmada sekiz kelimeden oluşan kelime grubu kullanımlarının olduğu tespit edilmiştir. Karagöl (2018: 269) ve Tatar ve Tatar (2018: 100) tarafından yapılan araştırmaların bulguları bu araştırma ile örtüşmektedir. Bu durum, anahtar kelime yazma hususunda problem yaşayan araştırmacıların olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Bildiri özetlerinde, örneklem, model ve veri analizi ifade eden anahtar kelimelerin olduğu görülmüştür. Akın (2009: 85-86)'ın belirttiği gibi anahtar kelimelerin başlığı ve konuyu yansıtmaması beklenir. Bunun yanı sıra anahtar kelimelerin doğru tespit edilmesi, özet ile bildiri tam metninin yazımını kolaylaştırır. Özetlerde örneklem, model ve veri analizine ilişkin anahtar kelimelere yer verilmesi bu sebeple bir hatadır. Ayrıca Karagöl (2018: 269), lisansüstü tezlerde araştırmacıların tezin yöntemiyle ilgili bazı kavramlara anahtar kelime olarak yer verdiğini ancak tezlerin çoğunluğunda anahtar kelimelerin konuyu yansıtmaması bakımından başarılı bir biçimde belirlendiğini tespit etmiştir. Karagöl (2018: 269)'ün tespiti bu araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Anahtar kelimelerin %58,87'si başlıkla uygunken %41,12'si, başlıkla uygun değildir. Ayrıca anahtar kelimelerin %85,04'ü özette yer alırken %14,95'ine özette yer verilmemiştir. Başlıkla uygun olmayan ve özette yer verilmeyen anahtar kelimelerin varlığı, akademik yazma açısından önemli bir eksikliktir. Çünkü anahtar kelimelerin başlığı ve konuyu yansıtmaması beklenir (Akın, 2009: 85-86). Başlığı yansıtmayan anahtar kelimeler araştırmadaki ana konunun anlaşılmasında engel oluşturabilir. Literatürde anahtar kelimelerin başlıkla uyumunu değerlendiren bir çalışma yoktur. Öte yandan anahtar kelimelerin özette kullanılmaması, özete konuyu yansıtmada sorun teşkil edebilir. Anahtar kelimelerin özette kullanımına ilişkin Karagöl (2018: 265), yüksek lisans tez özetlerinde anahtar kelimelerin tamamına değinenlerin oranının %62, doktora tez özetlerinde ise bu oranın %68,2 olduğunu tespit etmiştir. Özette yer verilmeyen anahtar kelimelerin varlığı açısından Karagöl (2018: 265)'ün bulgusuyla bu araştırma örtüşmektedir.

Bildiri özeti yazımında; araştırma raporunun bütün bölümlerinin dengeli biçimde özetle yansıtılmadığı, başlık yazımında birtakım hatalar yapıldığı, anahtar kelimelerin belirlenmesi ve bu kelimelerin özet metni ile başlıkta kullanımında eksikliklerin olduğu genel sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Akademik yazma, lisansüstü eğitim programlarına zorunlu ders olarak konulmalıdır.
- Bildiri özetlerinin oluşturulurken başlık yazımına dikkat edilmelidir. Başlığın çok uzun olmamasına, örneklem ifade etmemesine ve başlıkta kısaltma kullanılmamasına dikkat edilmelidir.
- Özet metni, araştırma raporunun bütün bölümlerini dengeli biçimde yansıtmalıdır.
- Anahtar kelimeler, araştırmanın başlığı ve konusuyla ilgili olmalıdır. Anahtar kelimelere özet metninde ve başlıkta yer verilmelidir. Her biri 5-6 ve daha fazla kelimedenden oluşan anahtar kelimelere yer verilmemelidir.
- Bilimsel toplantı genel ağ adreslerinde özet metninin oluşturulmasıyla ilgili ayrıntılı bilgiye yer verilmelidir.

Kaynaklar

- Akın, G. (2009). *Bilimsel araştırma ve yazım teknikleri*. Ankara: Tiydem Yayıncılık.
- Aktaş, E. ve Yurt Uzuner, S. (2015). Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Turkish Studies*, 10 (7), 73-96.
- Anita, C. & Judit, K. (2000). *A brief guide to academic writing*. Budapest: Muszaki Könyvkiado
- APA Publication Manual. (2015). *Amerikan Psikoloji Derneği yayım kılavuzu*. (6. Baskı). (Çev. E. Karadağ). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Atmaca, Ç. (2016). Comparison of hedges in M. A. theses and PH.D. dissertations in ELT. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 8(2), 309-325.
- Bahar, M. A. (2014). Lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 209-233.
- Bailey, S. (2006). *Academic writing*. New York: Routledge.
- Bailey, S. (2011). *Academic writing (a handbook for international students)*. New York: Routledge.
- Bowker, N. (2007). *Academic writing: a guide to tertiary level writing*. Massey: Massey University Student Life Palmerston North.
- Butler, L. (2012). *Fundamentals of academic writing*. New York: Pearson Longman.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Pegem.
- Chin, P., Koizumi, Y., Reid, S., Wray, S. & Yamazaki, Y. (2015). *Academic writing skills*. Singapore: Cambridge University.
- Coffin, C., Curry, M., J., Goodman, S., Hewings, A. Lillis, T., M. & Swann, J. (2005). *Teaching academic writing*. New York: Routledge.
- Coffin, C., Curry, M., J., Goodman, S., Hewings, A. Lillis, T., M. & Swann, J. (2005). *Teaching academic writing*. New York: Routledge.
- Coşkun, E. & Kan, O. (2013). Lisansüstü tezlere ait özet metinlerinin yazım tekniği bakımından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 299–313.
- Deniz, K. & Karagöl, E. (2016). Eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tez başlıklarının kelime sayısı ve söz dizimi bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 248-260.
- Deniz, K. & Karagöl, E. (2017). Akademik yazma açısından tez yazım kılavuzları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 287-312.
- Gillet, A., Hammond, A. & Martala, M. (2009). *Successful academic writing*. London: Pearson Education Limited.
- Güneş, F. & Çevik, A. (2016). Makale başlıklarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 11 (3), 1185-1202.
- Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing a practical handbook*. New York: Routledge.
- Hewings, M. (2001). *Academic writing in context*. Birmingham: University of Birmingham Press
- Hinkel, E. (2004). *Teaching academic ESL writing*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Irvin, L., L. (2010). What is “academic” writing? Charles Lowe ve Pavel Zemliansky (Ed.), *Writing spaces* (ss. 3-17). Indiana: Parlor Press.
- Karagöl, E. (2018). Akademik yazma açısından lisansüstü tezler. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi nedir? Nasıl oluşmuştur? F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (ss. 253-266). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Leki, I. (1998). *Academic writing*. Cambridge: Cambridge University.
- Monippally, M., M. & Pawar, B., S. (2010). *Academic writing*. India: Response Books.
- Murray, R. & Moore, S. (2006). *The handbook of academic writing -a fresh approach-*. England: Open University.
- Murray, R. (2015). *Tez nasıl yazılır* (Çev. Ş. Çinkır). Ankara: Anı.
- Oshima, A. & Hogue, A. (2007). *Introduction to academic writing*. New York: Pearson-Longman.
- Paltridge, B. (2004). Academic writing. *Language Teaching*, 37 (2), 87-105.
- Patton, Q., M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem.
- Pecorari, D. (2008). *Academic writing and plagiarism*. London: Continuum.
- Seggie, N. F. & Bayyurt, Y. (2015). Nitel araştırma yöntemi. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (ss. 11-22). Ankara: Anı.
- Seggie, N. F., & Yıldırım, A. M. (2015). Nitel araştırmaların desenlenmesi. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (ss. 23-35). Ankara: Anı.
- Sevim, O. & Erem, N. (2012). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin başlıklarına ve özetlerine eleştirel bir bakış. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 174-186.
- Sevim, O. & İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Turkish Studies*, 7(1), 1863-1873.
- Silvia, P. J. (2007). *How to write a lot*. Washington: American Psychological Association.
- Swales, J. M. & Feak C. B. (2012). *Academic writing for graduate students essentials and skills*. Michigan: University of Michigan Press.
- T.C. Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı (2018). *Eğitim Bilimleri Temel Alanı Doçentlik Başvuru Şartları*, 29.10.2018 tarihinde <http://www.uak.gov.tr/?q=node/86#2018E> sayfasından erişilmiştir.
- Tatar, E. & Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi-1: Anahtar Kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 89-103.

- Turan, L., Sevim, O. & Tunagür, M. (2018). Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezlerinin özet bölümlerine yönelik bir içerik analizi, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 29-44.
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü sosyal bilimler*. Ankara: TÜBA.
- ÜAK. (2018). *Doçentlik başvuru şartları* (2018 Nisan Dönemi). 08.12.2108 tarihinde http://www.uak.gov.tr/temelalan/TA_Tablo1_2018N_071217.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi, *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-17.
- Zemach, D. & Rumisek, L. (2005). *Academic writing from paragraph to essay*. Oxford: Macmillan.

Extended Abstract

Introduction

Scientific text products created with academic writing skills are called academic writing. One of the types of academic writing is abstracts of papers. An oral or poster presentation of a statement, opinion and report on a topic in scientific meetings is called a statement. The texts prepared for the presentation of these papers to the scientific board and providing brief information about the nature of the research can be described as a summary of the papers. Abstracts are types of academic text that researchers produce with academic writing skill. The examination of the abstracts of papers is important to establish the status of this type of academic writing in terms of academic writing ability and to draw the boundaries of academic writing. Academic writing is "the ability to write, which has its own principles in terms of content, form, writing principles, language and expression in the process of reporting various types of research in the academic context." (Karagöl, 2018: 3).

The aim of the research is to examine abstracts of papers in terms of academic writing. To achieve detailed data for this purpose, the following sub-problems have been identified: What is the status of titles in terms of academic writing? What parts of the research report are included in the abstracts of the papers? What are the academic verbs used in the abstracts of papers? Which mode annexes are included while creating the abstracts? What are the preferred narrator types and roofs in the abstracts? What is the status of the keywords in the abstract of the paper in terms of academic writing?

Method

The research is planned as a qualitative study. Interviews, observations and documents are data collection methods of qualitative research. This research aims to examine abstracts of papers in terms of academic writing, so the method of document analysis was used in the research. Documents can be expressed as an object of review in qualitative studies. The object of the research is the abstracts of scientific meetings organized in the field of educational sciences and social sciences. The data were collected using the "Abstract Paper Review Form". The form in question was adapted from the "Thesis Review Form" created by Karagöl (2018). "Abstract Paper Review Form" consists of 3 main sections and 25 questions. "Title", "Summary Text" and "Keywords" are the main parts of the form. The adapted form was tried in 3 abstracts before data collection and all items were found to be suitable for data collection. The form was reproduced in terms of the number of abstracts and the data obtained from each summary was recorded in the form. In qualitative research, different techniques such as discourse analysis, speech analysis, descriptive analysis and content analysis are used to analyze the data. In this research, content analysis was used. In order to reach the data in the summaries, content analysis technique was used with the help of the form. "Title", "Summary Text" and "Keywords" in the form constitute the "theme" dimension of the content analysis. 25 questions constitute the "category" dimension of content analysis. With the help of predefined themes and categories, the data in the summaries were reached. These data constitute the codes.

Result and Discussion

It was determined that most 9 word titles were used. In terms of the word that indicates the work done in the abstract titles, the word "examination" was used most. This word was followed by the words "influence" and "evaluation".

It was observed that the purpose sentence of the research was mostly included in the abstract texts (88.6%). It is determined that the verb “use-” is most preferred in the writing of the abstracts. In the examination of the modal suffixes used in the abstract of abstracts, it was determined that the learned past modal suffix was the most used (91.3%). Maximum 3 keywords are included in the summary of the papers (50,46%). In the examination of the number of words of each of the keywords, it was determined that the keywords consisting of maximum two words were preferred. It has been seen in the abstracts that there are keywords that represent sampling, model and data analysis. While 58.87% of the keywords are appropriate with the title, 41.12% are not suitable with the title.

The general conclusion was that all parts of the research report were not reflected in the summary in a balanced way, some errors were made in the title writing, there were deficiencies in the identification of key words and the use of these words in the summary text and in the title.



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

Geliş/Received: 22.02.2020 Kabul/Accepted: 26.03.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Not Alma Öğretiminin Metin Hatırlamaya Etkisi

İlhan İLTER*

Öz

Yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama deseninin kullanıldığı bu araştırmanın amacı, doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak etkili not alma öğretiminin ortaokul öğrencilerinin metin hatırlama becerileri üzerinde etkisini test etmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın katılımcılarını okuduğunu anlama güçlüğü olan üç altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin metin hatırlama becerisidir. Bağımsız değişkeni ise etkili not alma becerileri ile ilgili öğretim uygulamasıdır. Katılımcıların metin hatırlama becerilerindeki gelişmeyi ölçmek için bilgilendirici metinlerin ana fikir ve detaylarını belirlemeye dayalı metin hatırlama testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda her bir katılımcının öğretim uygulaması sonunda metin hatırlama yüzdelerinde belirgin artışlar sergilediği, böylece başlama düzeyi verileri ile karşılaştırıldığında okuduğunu anlama becerilerinde önemli ölçüde başarı sağladığı bulunmuştur. Öğretim oturumlarının sona ermesinden sonra 2, 3 ve 4. Haftalarda yapılan izleme yoklamalarında bütün katılımcıların hedeflenen ölçütü koruduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Not alma, not alma öğretimi, okuduğunu anlama, doğrudan öğretim yöntemi

Effect of Note-Taking Instruction on Text-Recall

Abstract

Using a multiple baseline across design participants with multiple probes, this study aimed to investigate the efficacy of effective note-taking instruction on middle school students' text-recall. Participants identified by reading comprehension measures consisted of three 6th-grade middle-school students who had reading comprehension difficulties. The dependent variable of the study was the text-recall skill of students who experienced difficulty with comprehension. Independent variable was the effective note-taking instruction intervention. Text-recall measures based on determining the main ideas and details of expository text passages were used to measure improvement of participants' text-recall skills. The results indicated that each participant showed significant improvements in their percentage of text recall after completion of the intervention, and thus they improved their performance in reading comprehension compared their initial performance to that in baseline. Follow-up 2, 3 and 4 weeks at the end of the intervention, each of three participant maintained the setting goal and remained above their baseline performance.

Keywords: Note-taking, note-taking instruction, reading comprehension, direct instruction method

Giriş

Okuma eylemi, öğrenme açısından önemli olmakla birlikte akademik başarı için esas olarak kabul edilir. Öğrenciler üst sınıflara ulaştıkça okuduğunu anlama ve anlamlandırma yeteneği daha önemli hale gelmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama yeteneği için bütün öğrencilerin karmaşık içerikleri anlamalarını sağlayan etkili okuma ve okuduğunu anlama stratejilerine sahip olması önerilir (Biancarosa ve Snow, 2006; Smagorinsky, 2001). Araştırmacılar sözel ya da yazılı materyallerdeki

* Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Kahramanmaraş, iilter@ksu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4411-200X

bilgileri hatırlamak yerine, öğrencilerin bunları kendi cümleleri ile ifade etmeleri, ana fikir ve detayları belirlemeleri ve metinde karşılaşılan bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarmalarının daha önemli olduğunu vurgulamıştır (Cain, Oakhill ve Elbro, 2003; RAND Reading Study Group, 2002; Williams, 1986). Okuduğunu anlama metinden anlam çıkarmayı, benzer içeriklerdeki anlamı kavramayı gerektiren zihinsel bir süreç olduğu için okullarda tüm öğrencilere erken zamandan itibaren okuduğunu anlama konusunda çeşitli bilişsel stratejileri öğretmek oldukça önemlidir (Akyol, 2018; Katims ve Harris, 1997).

Not Alma ve Yararları

Okuduğunu anlamayı geliştirmek için tasarlanan bilişsel stratejiler, öğrenenlerin bilgiyi etkili bir şekilde organize etmesine ve anlamlı öğrenme deneyimleri elde etmesine olanak sağlamaktadır (Deshler ve Schumaker, 1986). Bilişsel bir strateji örneği olarak not alma (Suritsky, 1993), okuyucu tarafından okuma veya dinleme sırasında başlatılan bilinçli bir zihinsel eylemdir. Not alma ders, sunum, panel, röportaj, forum veya konferans gibi bir kaynaktan yakalanan kritik bilgilerin kaydedilerek organize edilmesidir. Not alma içeriği anlamak için kağıt veya teknolojik bir araç üzerine hızlı bir şekilde anahtar kelimeler, kısa cümleler, sayı/semboller veya kısaltmalar kullanarak önemli bilgi parçalarının kodlanması ve ana fikirlerin özetlenmesini içerir. Not alma sözlü ve yazılı materyal ile ilgili bir etkinliğin gerçekleştirilmesine yardımcı olmak için ana fikir ve yardımcı fikirleri kısaltılmış sözel, grafik veya sayısal biçimde kodlamak ve yazmak olarak tanımlanır (Hartley, 1983; O'Malley ve Chamot, 1990).

Not alma, öğrencilerin okuduğunu anlama ve öğrenme yeteneklerini geliştirmek için etkili bir bilgi işlem becerisidir. Not alma işlemi kendi başına yapılandırıcı bir süreç olarak yorumlanır. Bilgiyi yapılandırırken öğrenci derse katılmaya istekli olmalı, neyin önemli olduğuna veya neyin önemli olmadığına karar vermeli ve derste önemli kavramlar ile bu kavramlar ve ön bilgileri arasında aktif bağlantılar kurmalıdır. Not alma, bilgi-inşası faaliyetleri kavramlarıyla yakından ilişkili ve üretken bir zihinsel faaliyet olduğundan not alma faaliyeti ne kadar verimli olursa üretken öğrenmenin gerçekleşme olasılığı da o kadar fazla olur (Armbruster, 2000; Cook ve Mayer, 1983; Faber, Morris ve Lieberman, 2000; Stefanou, Hoffman ve Vielee, 2008). Nitekim bir öğrencinin derse dinlerken, sadece kritik noktaları not alarak bu fikirler arasındaki iç bağlantıları nasıl kurduğunu yansıtan farklı temsil araçlarını kullanması ve kendi kavramları ile organize etmesi aslında üst-biliş bilgisini ortaya koymaktadır.

Derste Not Alma

Araştırmacılar derste not almanın faydalı olduğunu gösteren başlıca iki yol tanımlamıştır. Bunlar, başlangıçta not alırken kodlama ve daha sonra ise notları incelerken harici depolamadır (Di Vesta ve Gray, 1972). Kodlamadan elde edilen fayda (aynı zamanda süreçten yararlanma olarak bilinir) not alarak öğrenmeyi kastederken; harici depolamadan elde edilen fayda (aynı zamanda üründen yararlanma olarak bilinir) alınan notların üzerinden tekrar geçilerek etkili ve kalıcı öğrenmeyi ifade etmektedir. Karpicke ve Roediger (2010) ve Kiewra'ya (1985) göre, not almada kodlama ve harici depolama etkili öğrenme araçlarıdır. Not almanın bilişsel temelleri üzerine yapılan araştırmalar ise beş değişkene odaklanmıştır. Bunlar hızlı yazma (Peverly, Marcelin ve Kern, 2014; Peverly, Ramasamy ve diğ., 2007), söz dizimini anlama (Peverly, Vekaria ve diğ., 2013), sürekli dikkat, ön bilgi ve çalışma belleğidir (Peverly, Marcelin ve diğ., 2014).

Çoğu akademik beceri gibi, derste etkili not almak bilişsel açıdan karmaşık ve zordur (Piolat, Olive ve Kellogg, 2005; Stefanou ve diğ., 2008). Not alırken üretken işlem yapmak özellikle zordur, çünkü öğrenci birçok bilgi işlem becerisini kullanmak durumundadır (Armbruster, 2000). Not alma sırasında öğrenciler kavrama düzeylerini artırmak için derste sunulan fikirleri oluştururken düşük düzeyli fikirleri birleştirme, bilginin içeriğine en iyi uyan sembollerini belirleme becerilerini kullanmak durumundadır. Başka bir anlatımla öğrenciler derse dikkatle dinlemeli, önemli fikirleri seçmeli, bu fikirleri çalışma belleğinde tutmalı, bilgiyi yorumlamalı, neyi kaydedeceğine karar vermeli ve sonra yazmalıdır. Ayrıca öğrenciler anlamsal bütünlüğü bozmadan metnin/içeriğin orijinalinden farklı bir şekilde bilgiyi sunmalı ve eleştirel bir biçimde organize etmelidir (Armbruster, 2000; Faber ve diğ.,

2000; Slotte ve Lonka, 1999; Titsworth ve Kiewra, 2004). Kiewra ve DuBois'e (1998) göre etkili not almanın iki avantajı vardır: kodlamadan dolayı ders sırasında içeriğin daha iyi anlaşılması ve daha sonra gözden geçirilmesi amacıyla faydalı bir dizi çıkarılan notlardır.

Ders notlarının alınması iki nedenden dolayı önemlidir. İlk olarak, not almak dikkati artırma, kodlama ve harici depolamadan dolayı hafızaya yardımcı olduğu için derse odaklanmayı teşvik etmektedir. Notların kaydedilmesi, bilgilerin hafızada uzun süreli saklanmasına yardımcı olabilmektedir. Derste not alan (ancak daha sonra bunları gözden geçirmeyen) öğrenciler, dersi dinleyen, ancak hiç not kaydetmeyen öğrencilere göre daha fazla fikir sunabilmektedir. Notların ikinci yararı ise onları gözden geçirmektir. Notları inceleyen öğrenciler, notları gözden geçiren öğrencilerden her zaman daha iyi performans gösterme eğilimindedir (Kiewra ve DuBois, 1998). Notları gözden geçirme, derste elde edilen kritik bilgileri bellekte saklamaya yardımcı olur. Bu nedenle kaydedilen notlar ne kadar eksiksiz, düzenli ve özlü olursa daha iyi öğrenme gerçekleşir (Armbruster, 2000).

Okuduğunu Anlama İçin Not Alma

Not alma, özünde faydalı ve bilişsel becerilerin bir bileşimi olarak tanımlanır. Bunun bir sonucu daha fazla not almanın daha iyi öğrenmeye katkıda bulunmasıdır. Çünkü not alınan bilgi hafızaya kodlanmıştır ve kodlanan bilgi hafızaya türlü yarar sağlayabilmektedir (Bui, Myerson ve Hale, 2013). Scardamalia ve Bereiter (1986) not almanın öğrenciyi derste o anda duyduğu ya da metinde okuduğu bilgileri geliştirmeye zorladığını ileri sürmüştür. Bu da bilgiyi sadece duyuyor ve okuyor olmaktan çok, not alınan bilginin gerektiğinde hızlı bir şekilde geri çağırılması amacıyla kısa süreli belleğin işine daha fazla yaramaktadır.

Okuduğunu anlama bağlamında ise not alma, kritik bilgi parçalarını kaydetmeyi, ana fikir ve detayları anlamayı, metinden uygun çıkarımlar yapmayı gerektiren bir kavrama ve sentezleme sürecidir (Oefinger ve Peverly, 2014). Rosenblatt'in (1978) Okuma Kuramı'nın bir parçasını açıklayan bu yapı okuduğunu anlama sürecini açıklamaktadır. Bu süreç, okuyucunun ön bilgisinin sözlü veya yazılı materyaller ile etkileşimi yoluyla anlam inşa etme sürecini (yani fikirleri anlamlandırabilme) açıklamaktadır. Not almanın en önemli yönü, okuyucunun metindeki paragrafların özünü ortaya çıkaran fikirleri tespit etmesi, gereksiz bilgiyi ayırt ederek gerekli bilgileri organize edip birleştirmesi, elde ettiği bilgileri metnin orijinalinden farklı şekilde ifade etmesi ve öğrendiklerini uzun süreli hatırlayabilmesidir. Okuyucunun not alırken kendi kavramlarını kullanmadaki özgünlüğü çıkardığı notların organizasyon şemasıyla tanımlanır (Kiewra ve Fletcher, 1984; Peverly, Ramasamy ve diğ., 2007; Piolat ve diğ., 2005).

Bilişsel Temelde Not Alma

Araştırmalar, ders başına kaydedilen fikirlerin sayısı ile derste gösterilen başarı arasında yüksek bir ilişki olduğunu göstermiştir (O'Donnell ve Dansereau, 1993). Not almadaki avantaj, okuyucunun metindeki birbiriyle ilişkili kavramları organize etme, kritik bilgilere odaklanma, önemsiz bilgileri geçme ve kodlama için uygun sembolleri kullanma becerilerine atfedilir (Katayama ve Robinson, 2000; White, 1996). Çünkü not alma, öğrencilere kritik fikirlerin ayrıntılı bir şekilde hazırlanmasına yönelik yazılı ve görsel bir çerçeve sunarak yürütücü biliş işlevlerini (ön bilgileri etkileştirme, bilgiyi işleme ve sentezleme, geri çağırma) etkili bir şekilde kullanmayı teşvik etmektedir (Boyle ve Weishaar, 2001; Lazarus, 1991). Not alma sürecinde okuyucu kritik bilgileri kaydederken anlamayı izlemek için ön bilgisini kullanarak içeriğe ilişkin sorular öne sürer; elde ettiği bilgileri düzenleyerek, yeniden kendi sözcükleri ile yorumlayarak onları hafızaya işlemiş olur (Peverly, Brobst, Graham ve Shaw, 2003). Bu durum okuma ya da dinleme sürecinde not alan bireye önemli bilgiyi algılamaya, organize etmeye ve hatırlamaya yardımcı olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla okuyucunun bütün okuma sürecinde not alma eylemi ile ön bilgileri etkinleştirme, kavramsal haritalama ve sentezleme gibi üst-düzey bilişsel stratejileri bileştirebilecekleri varsayılmaktadır (Chang ve Ku, 2014; İlter, 2019; Slotte ve Lonka, 1999).

Not almanın sürekli dikkat, okuduğunu anlama, çalışma belleği, hızlı yazma gibi akademik becerilerin geliştirilmesinde sayısız katkıları vardır (Peverly, Garner ve Vekaria, 2014; Vekaria ve

Peverly, 2018). Bu durum derste not alan öğrenciye önemli bilgiyi algılamaya, ayırt etmeye, organize etmeye ve uzun süreli bellekte saklamaya yardımcı olmasından kaynaklanmaktadır (Boyle ve Weishaar, 2001; Hartley, 1983; Piolat ve diğ., 2005; Slotte ve Lonka, 1999; Spires ve Stone, 1989). Araştırmacılara göre bu yolla alınan bilginin anlamlandırılması ve uzun süreli hatırlanması düzeyi de artar. Bunun aksine bir metni kelimesi kelimesine yazmak, bilginin derinlemesine işlenme süreci ile çatışmaktadır (Kiewra, 1985). Bu bakımından okurken not alma ana fikirlerin belirlenmesi, kritik bilgilerin seçilmesi ve düzenlenmesi açısından okuma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu süreç okuduğunu anlamada yapılandırmacı bir sürece hizmet etmektedir (Cook ve Mayer, 1983; Piolat ve diğ., 2005; Sweller ve Chandler, 1991).

Not Alma Öğretimi

Akademik başarı için öğrencilerin erken yaştan itibaren etkili not alma becerilerine sahip olması önerilir. Öğretmenin öğrencilere nasıl daha iyi notlar alınacağıyla ilgili hiçbir şey öğretmeden sadece derse ilişkin bilgileri ve temel kavramları anlatarak öğrencilerden dinlemeleri ya da yazmalarını istemesi okullarda genel olarak gözlenen bir durumdur (Boyle, 2010; Slotte ve Lonka, 1999). Kiewra 'ya (1989) göre yalnızca öğretmenin ders notlarına bağlı kalmak öğrencilerin tek başına etkili not alma becerilerini geliştirmeyi (ya da nitelikli notlar üretmeyi) öğrenmesini engelleyebilir ya da aksatabilir. Bu görüş, öğrencilere okuma ve/veya dinleme sırasında nitelikli notlar çıkarmaları için uygun öğrenme fırsatlarının verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle Sosyal bilgiler, Türkçe, Fen gibi içerik alan sınıflarında planlanan öğretim uygulamasından biri de, öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, bilgiyi organize etme ve açıklama gibi temel becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkili not alma stratejileri konusunda bir öğretim uygulamasını tasarlamaktır. Nitekim içerik alanlarında öğrenme ve dil becerilerini geliştirmede not alma becerileri ile ilgili bir öğretim etkili ve faydalı bir pedagojik uygulama olarak nitelendirilmektedir.

Etkili not alma becerileri ile ilgili bir öğretim, öğrenciye bir metin/dinleme materyalinden harfi harfine kopyalamayı azaltmak için sistemli ve tutarlı bir şekilde daha iyi notlar alınacağını öğretmeye odaklıdır (Titsworth ve Kiewra, 2004). Bu tür bir öğretim, öğrencilerin dersleri dikkatle dinlemesini ve elde ettikleri bilgileri daha uzun süreli hatırlamasını teşvik etmektedir (Bauer ve Koedinger, 2006; Kiewra, Benton, Kim, Risch ve Christensen, 1995). Bu öğretim ayrıca stratejiyi ne zaman ve nerede kullanacağını bilme konusunda öğrencilere bir farkındalık kazandırmaktadır. Etkili not alma, bir konuşmacının her kelimesini kaydetmemiz gerektiğini göstermez; bunun yerine, sunulan ana fikirleri, ayrıntıları ve örnekleri kaydetmek gerekir. Bunların uzun uzun yazılar biçiminde kaydedilmesine gerek olmasa da bunları daha sonra anlayabilmemiz ve hatırlayabilmemiz için notlar kısa, ancak dersi yeniden oluşturacak kadar eksiksiz ve özgün kaydedilmelidir. Tam cümleler yerine ana fikirlerin, ayrıntı ve örneklerin, simgelerin ve kısaltmaların kullanıldığına dikkat edilmelidir. Vurgulanan bu fikirleri notlara kaydetmemiz ve önem düzeylerini gösteren bir yıldız işareti veya başka bir sembolle işaretlememiz önemlidir.

Not alma, iyi okuyucular tarafından kullanılan doğal bir öğrenme stratejisi olarak kabul edilir (Van-Meter, Yokoi ve Pressley, 1994). Örneğin Brown ve Miller (1996) yürüttükleri çalışmada iyi okuyucuların büyük bir çoğunluğunun iyi notlar aldığını; bu notlara anahtar kelimeler ve içerikle ilgili odak sorular ve cevaplar eklediklerini ve okuduklarını daha iyi hatırladığını gözlemlemiştir. İyi not alıcılar okuma sırasında metnin bölümlerinde önemli bilgileri keşfedip bu bilgileri görsel temsilcilerle destekleyerek kendilerine özgü bir biçimde organize eden böylece sistemli notlar üreten iyi okuyuculardır (Boyle ve Forchelli, 2015; Hughes ve Suritsky, 1994; Nist ve Holschuh, 2000). Ancak not alma düşük yetenekli öğrenciler için oldukça zor, sıkıcı veya sinir bozucu olabilmektedir (Suritsky ve Hughes, 1996). Düşük seviyeli öğrenciler yetersiz, kalitesiz bir şekilde not aldığı için (yani yüksek bir harfi harfine kopyalama yüzdesi) çoğu zaman dersin önemli noktalarını kaçırmakta ve ders sürecinin kazanımlarından tam olarak yararlanamamaktadır. Öğretim desteği eksikliği, yetersiz motor becerileri, zayıf bilişsel işlevler, görev karmaşıklığı ve materyal düzeyi gibi problemler öğrencilerin okurken ya da dinlerken not almalarını engelleyecek değişkenler arasındadır (Mercer ve Mercer, 1998).

Genel olarak iyi okuyucular zayıf okuyuculara göre daha iyi not alıcılardır (Shell, Colvin, Bruning, 1995). Okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrenciler metinde vurgulanmak istenen can alıcı noktaları ve ana fikirleri belirlemede, yardımcı fikirleri ayırt etmede ve elde ettikleri notları kısaltma ya da semboller ile organize etmede zorlanmaktadır. Bu tip okuyucular okurken anlamı kavrama amacının dışında kalan metni deşifre etme üzerine yoğunlaşma eğiliminde olduğundan metnin okuyucuya vermek isteği anlamdan uzaklaşmaktadır (Jitendra, Cole, Hoppes ve Wilson, 1998). Araştırmalar düşük anlama becerilerine sahip öğrencilerin not alırken kendi cümlelerini kullanmaktan çok harfi harfine kopyalamaya dayalı notlar çıkardığını göstermiştir (Chang ve Ku, 2014; İlter, 2017). Araştırmacılar düşük okuduğunu anlama seviyesine sahip öğrencilerin okuma sürecinde eleştirel fikirlerin yarısından daha azını kaydeden nitelsiz not alan kişiler olduğunu tespit etmiştir (Kiewra, 1989; Robinson ve diğ., 2006). Kiewra (1987) not alırken öğrencilerin karşılaştığı en büyük problemin ana fikirleri belirlemede ve önemli fikirleri ve örnekleri ön plana çıkarmakta başarısız olmaları olduğunu saptamıştır. Bu nedenle okurken not almada güçlük yaşayan öğrenciler çıkarımsal türdeki anlama sorularını cevaplamada problem yaşayabilmektedir (Carnahan, Williamson ve Christman, 2011). Hamilton, Seibert, Gardner ve Talbert-Johnson (2000) etkili not alma becerilerinden yoksun öğrencilerin görev ya da davranışların zorluğu ve karmaşıklığı artıkça okuma sürecinde not alma eylemini tamamen sona erdirebileceklerini belirtmiştir. Bu durum öğrencinin okuma ve yazma sürecinde olumsuz bir döngüye kapılmasına yol açmaktadır. Öğrenci bundan ötürü giderek artan bir gerginlik duygusuna kapılmakta ve okumaya karşı olumsuz bir davranış sergilemektedir (Halladay, 2012). Araştırmacılar bu tür okuma deneyimlerin kötü okuma alışkanlıklarının ortaya çıkmasına neden olabileceğini ve öğrencinin hayal kırıklığına uğramasına yol açabileceğini açıklamıştır (Tompkins, 2006). Vaughn ve Marrin (2019) okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamadaki başarısızlıklarını sınırlı düzeyde kelime tanıma / kod çözme becerilerine ve düşük anlama stratejileri kullanımı eksikliğine atfetmiştir. Alanyazındaki kuramsal açıklamalar ve araştırmalar okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerin azami öğrenme performansına sahip olmalarına yardımcı olmak için etkili not alma becerileri ile ilgili bir öğretim müdahalesine gereksinim duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Okullarda akademik yıl boyunca öğrencilerden anlamlı öğrenme yaşantıları elde etmeleri için dersleri etkin dinlemeleri ve öğretmenlerin sunduğu kritik noktaları kaydetmeleri beklenir (Hughes ve Suritsky, 1994). Ders notunun alınması, dersin kazanımlarının sağlanması açısından oldukça önemlidir. İlkokuldan sonra ortaokul ve liselerde derslerde not tutmak öğrencilerin ders içeriğini anlaması ve öğrenme yeteneklerini geliştirmesi için kullanılan başlıca etkili yöntemlerden biridir (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider ve Shernoff, 2003). Bu nedenle öğretmenler derslerinde öğrencilerinden not almalarını beklemektedir (Landrum, 2010) ve genellikle de öğrencilerin derste not aldığını da düşünürler (Peeverly ve Wolf, 2019).

Not almanın öğrencilerin doğal olarak sahip olduğu veya kendiliğinden elde edilen bir beceri olarak kabul edildiğine inanılır (Chang ve Ku, 2014). Bugün okullarda öğretmenler tarafından öğrenciler için etkili not alma becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir öğretime yer verilmemesi nedenleri arasında bu tür bir öğretime gereksinim duyulmaması, zaman verimliliğini sağlamak için öğretmenlerin ders notları veya elektronik slaytları öğrencilerine dağıtması/çoğaltması yer almaktadır. Araştırmacılar bu tür uygulamaların öğrencilere sunulan bilgilere ilişkin anahtar fikir ve önemli noktaları keşfetme, aktif bağlantılar kurmalarına ve kaliteli notlar üretmek için bilgi parçalarıyla ilişkili daha üst düzey fikirleri organize etmelerine izin vermediğini ileri sürmüştür (Horton, Lovitt ve Christensen, 1991; Lewis ve Doorlag, 1991). Çünkü tamamlanmış hazır notlara erişim, öğrencinin öğrenme sürecince aktif katılım fırsatlarını sınırlayan pasif öğrenen tepkilerine yol açmakta; bu da bilginin işlenmesi ve bellekte depolanması için var olan potansiyel bilişsel çabayı kaybetmeye, bilişsel yükün ise artmasına yol açabilmektedir (Greenwood, Delquadri ve Hall, 1984). Ayrıca harfi harfine kopyalamaya (yani uzun uzun yazılar ile not alma) dayalı bir not alımı etkili öğrenmeyi ve okuduğunu anlamayı desteklemediği gibi öğrenciler için de hem verimsiz olabilmekte hem de zaman kaybına yol açabilmektedir (Biggs, 2011; Wittrock, 1989).

Öğrencilerin okurken ya da dersi dinlerken nitelikli notlar almayı öğrenmeleri okuma ve dinlemeyi teşvik edeceği ve çıkardıkları notların nitelikleri hususunda da kendilerine gerçek bir geri

bildirim sağlayacağı öngörülmektedir. Araştırmacılar bir dersin ana noktalarını doğru bir şekilde belirlemenin ve sistematik olarak organize etmenin başarılı olmak için gerekli bir ön koşul olduğunu savunmuştur (Sweeney, Gardner, Talbert-Johnson ve Fribley, 1999). Kesselman-Turkel ve Peterson (2003) öğrencilerin yeni bilgiler geliştirmelerine yardımcı olmak için en pratik yolun öğrencilere etkili notların nasıl alınacağını öğretmek olduğunu açıklamıştır. Çünkü öğrencilere bir öğrenme aracı olarak etkili notların nasıl alınacağını öğretmek, çalışma belleği üzerindeki bilişsel yükü azaltabilir. Böylece okuduğunu anlamanın, içerikten öğrenmenin ve geri çağırmanın (hatırlama) gerçekleşmesine imkân verecek koşullar sağlanabilir (Bellinger ve DeCaro, 2019). Buna göre öğrenciler etkili bilişsel stratejileri öğrenmeleri konusunda teşvik edilmelidir (Samuelstuen ve Braten, 2005). Anılan gereklilikler çerçevesinde, bu araştırmanın amacı etkili not alma öğretiminin okuduğunu anlama güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin ana fikir ve detayları belirlemeye dayalı metin hatırlama becerileri üzerinde etkisini araştırmaktır. Araştırmada not alma öğretiminin okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin metin hatırlama performanslarını artırıp artırmadığı incelenmiştir. Dolayısıyla araştırmada metin hatırlama becerisi ile not alma becerisi arasındaki ilişki deneysel olarak test edilmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Denekler arası çoklu yoklama modeli, deneklerin hedeflenen beceri veya davranıştaki değişim ile uygulanan yöntem arasında ilişki kurulmasını sağlayan bir desendir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Araştırmanın deneysel evreleri başlama düzeyi evresi, öğretim oturumları, ikinci toplu yoklama durumu ve izleme yoklamalarını içermektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları 2017-2018 öğretim yılında bir devlet okulunda 6. Sınıf şubelerinden rasgele seçilen bir sınıfta öğrenim gören 32 öğrenci arasından (19'u erkek 13'ü kız olmak) bazı ölçütlere dayanılarak seçilmiştir. Birincisi, öğretim uygulaması öncesi bu sınıfta hangi öğrencinin okuduğunu anlama güçlüğü yaşadığını belirlemek için öğrencilerin öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler sınıfta üç öğrencinin okuduğunu anlama konusunda güçlük çektiğini araştırmacıya (yazar) isimleriyle birlikte sunmuştur. İkincisi, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için sınıf düzeyinde bilgilendirici bir metin seçilmiş ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir. Anlama becerilerinin değerlendirilmesinde Harris ve Sipay (1990) tarafından geliştirilen ve Akyol (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılmıştır. Yanlış Analiz Envanteri aracılığıyla bağımsız, öğretim ve endişe düzeyi olmak üzere üç tür okuduğunu anlama düzeyi tespit edilmektedir. Bağımsız düzey, öğrencinin düzeyine uygun materyalleri akıcı bir şekilde okuması, kelimeleri doğru telaffuz etmesi ve doğru anlamasını ifade eder. Öğretim düzeyi, öğrencinin öğretmen veya bir yetişkinin rehberliğinde düzeyine uygun materyalleri beklenen şekilde okuması ve anlamasını ve ilerleme kaydedebileceğini ifade eder. Endişe düzeyi, öğrencinin okuduğunun çok azını anladığını (beklenenin altında bir anlama) ifade eder. Endişe düzeyi en düşük okuduğunu anlama seviyesidir ve bu öğrencilere doğrudan öğretim müdahalesi gereklidir (Akyol, 2018; Gove ve diğ., 2011).

Yanlış Analiz Envanteri bilgilendirici bir metin ve bu metinle ilgili ana fikir ve detayları belirleme öğelerini içeren 25 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Öncelikle kuramsal çerçeve bağlamında okuduğunu anlama testi için başlangıçta 30 soru hazırlanmıştır. Bu sorular, alan uzmanlarından görüş alınarak 25'e indirilmiştir. Okuduğunu anlama testi öğrencilerin ana fikir belirlemesini, bağlamsal bilgiyi kullanmasını gerektiren çıkarımsal türden anlama sorularını içermektedir. Toplam 25 sorudan oluşan test bir devlet okulunda altıncı sınıfa devam eden 100 öğrenciye uygulanmıştır. Test puanları doğru madde sayısına eşittir. Testte yer alan çoktan seçmeli sorular 4 seçenekli olup, doğru yanıtlara "1" yanlış ve boş yanıtlara "0" puan verilmiştir. Testin iç tutarlılığını belirlemeye yönelik olarak Cronbach Alfa güvenirliği hesaplanmış ve güvenirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Yanlış Analiz Envanterinde okuduğunu anlamada %90 ve üzeri bağımsız düzeyi temsil ederken; %50 ve %89 arası bir düzey öğretim düzeyini ve %50 ve altında bir düzey ise

endişe düzeyini temsil etmektedir (Akyol, 2018). Yanlış Analiz Envanter sonuçları, her üç öğrencinin okuduğunu anlama konusunda endişe düzeyinde olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin test sorularına verdiği doğru tepki yüzdesi %36-%44 arasında değişmiştir.

Katılımcıların etik ilkeler gereği gerçek adları gizli tutularak kod adları verilmiştir. “Rüzgar” kod verilen birinci katılımcı 11 yaşında olan bir erkek öğrencidir. Rüzgar’ın okuduğunu anlama yüzdesi %44 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerden biri, Rüzgar’ın ana fikir belirleme ve çıkarım yapmada problem yaşadığını bildirmiştir. İkinci katılımcıya “Toprak” adı verilmiştir. Toprak 11 yaşında bir erkek öğrenci olup anlama yüzdesi %40 olarak bulunmuştur. Öğretmen, Toprak’ın okuduğunu anlama ile ilgili sorulara cevap vermede problem yaşadığını bildirmiştir. “Nehir” kod adı verilen üçüncü katılımcı ise 11 yaşında bir erkek öğrencidir ve kendisinin okuduğunu anlama yüzdesi %36’dır. Öğretmen görüşlerine göre Nehir ana fikir belirleme ve özet çıkarmada problemler yaşamaktadır. Yanlış Analiz Envanteri sonuçları üç katılımcının da öğretim uygulaması öncesi %50’nin altında bir anlama puanına sahip olduğunu göstermektedir. Toplanan veriler okuma-yazma eğitimi konusunda çalışmaları olan iki öğretim elemanı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

Toplu Yoklamalar

Araştırmada yoklama oturumları başlama düzeyi evresi, toplu yoklamalar (performans yoklamaları) ve izleme yoklamalarından oluşmaktadır. Bütün yoklama oturumlarında katılımcılara herhangi bir öğretim verilmemiştir.

Başlama Düzeyi Evresi

Başlama düzeyi oturumlarında bütün katılımcıların metin hatırlama becerilerini eşzamanlı olarak ölçmek için başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Bu oturumlar öğrencilerin metin hatırlama performanslarını belirlemek amacıyla öğretim oturumlarından önce gerçekleştirilmiştir. Metin hatırlama becerilerini belirlemek için ise katılımcıların kısa bilgilendirici metinlerin ana fikir ve toplam detaylarını hatırlama yüzdeleri hesaplanmıştır. Bunun için her bir öğrenciden bilgilendirici metin parçalarını okumaları ve bunlar ile ilgili ana fikir ve detayları tanımlamaya dayalı çalışma kağıtlarını tamamlamaları istenmiştir. Tüm öğrencilere çalışma kağıtlarını tamamlamaları için yeterince zaman verilmiştir. Başlama düzeyi verisi, bütün katılımcıların metin hatırlama becerisi için en az üç oturum olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Veriler üst üste kararlılık gösterdiğinde (performans sabit olana kadar) birinci katılımcı ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. Kararlı veri, artış eğilimi olmaksızın en az üç tutarlı veri noktasını tanımlamaktadır (Richards, Taylor, Ramasamy ve Richards, 1999).

Öğretim Oturumları

Öğretim oturumları, her seferinde bir öğrenciye verilecek şekilde yürütülmüştür. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, ilk katılımcı ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. Öğretim oturumları katılımcı %80’lik düzeyde Şekil 1’de verilen etkili not alma adımlarını doğru bir şekilde kullanma düzeyine ulaşana kadar devam etmiştir. Bu esnada diğer katılımcılar henüz başlama düzeyi evresindedir. Diğer katılımcılar öğretim uygulamasını tamamlayana kadar aynı döngü tekrarlanmıştır. Hedeflenen ölçüt ise katılımcının okuma sürecinde not alma adımlarını bağımsız bir şekilde kullanarak bir metnin ana fikrini, anahtar kavramlarını belirlemesi, not alma temsilcilerini kullanması ve elde ettiği bilgileri organize ederek özgün notlar çıkarmasıdır. Katılımcılara etkili not alma dersleri haftada iki kez 30 dakika süre ile ve toplam 15 oturum (6 hafta) boyunca uygulanmıştır. Dersler ve yoklama oturumları öğrencilerin öğrenim gördüğü okulun bir dersliğinde ve ders saatlerinin dışında gerçekleştirilmiştir.

Yoklama Oturumları

Öğretim oturumlarında birinci katılımcı olan Rüzgar ile hedeflenen ölçüt karşılandığında bütün katılımcılar için toplu yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Yoklama oturumları uygulamacı (araştırmacı) tarafından yapılmıştır. Her yoklama oturumunda üçer oturum düzenlenmiştir. Toplu yoklamalarda başlama düzeyi oturumlarında olduğu gibi bütün öğrencilerin bilgilendirici metinlerin

ana fikir ve detaylarını hatırlama performansları ölçülmüştür. Birinci katılımcı için toplu yoklama oturumları yapılırken diğer katılımcılar için başlama düzeyi verileri elde edilmiştir. Birinci katılımcı için belirlenen ölçüt (%80-%100) karşılandıktan sonra ikinci katılımcı ile kararlı veri elde (başlama düzeyi) edilince öğretim oturumuna başlanmıştır. İkinci katılımcı için de hedeflenen ölçüt karşılandığında diğer katılımcılar ile birlikte toplu yoklama oturumları gerçekleştirilmiş ve kararlılık elde edildikten sonra üçüncü katılımcı ile öğretim oturumlarına geçilmiştir. Üçüncü katılımcıda kararlı veri elde edilmesinin ardından öğretim oturumları sonlandırılmıştır. Ardından bütün katılımcılar için son toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir.

İzleme Yoklamaları

Tüm katılımcılar için öğretim oturumları sona erdikten sonra, öğretim uygulaması sırasında öğrenilen becerilerin ne düzeyde korunduğunu belirlemek için izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları çalışmanın tamamlanmasının ardından 2, 3 ve 4. Haftalarda araştırmacı tarafından toplu yoklama oturumlarına benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu yoklamaları yürütmek için kullanılan yöntemler, toplu yoklama oturumlarındaki ile aynıdır.

Not Alma Öğretim Programı

Araştırmanın uygulama süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada not alma öğretim uygulamasının yürütülmesi için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı sınıf eğitimi yüksek lisans derecesinden ve ilköğretim ana bilim dalı doktora programından mezun olup Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda öğretmenlik deneyimine sahiptir. Not alma öğretim uygulaması Chang ve Ku (2014) tarafından geliştirilen ve çalışmanın yazarı (İlter, 2019) tarafından Türkçe'ye çevrilen dersleri kapsamaktadır. Dersler okuduğunu anlamada veya not alma konusunda problem yaşayan öğrenciler için kullanışlıdır. Dersler doğrudan öğretim yöntemi yoluyla verilmiştir. Doğrudan öğretim, verilen bir öğretim uygulamasının ya da akademik müdahalenin tüm yönleriyle katılımcılara nasıl öğreneceğini ve öğrendiğini de nasıl uygulayacağını öğretmeye odaklanan etkili bir yöntemdir. Bunun odak noktası öğrencilere yeteneklerini başarılı bir şekilde nasıl kullanacaklarını ve okul içinde veya dışındaki çeşitli ortamlarda kendilerinden bekleneni karşılamak için bilgiyi nasıl etkili kullanacaklarını öğretmek ile elde edilmektedir (Ellis, Deshler, Lenz, Schumaker ve Clark, 1991).

Şekil 1'de her bir katılımcının okuma sırasında etkili notlar çıkarmasını sağlamak için verilen derslerin kısa bir özeti verilmiştir.

Dersin Adı	Dersin Odak Noktası
Ders 1 Ana fikri belirlemek	- Ana fikir kavramını tanımlamak - Anahtar fikir ve detayları belirleme tekniklerini açıklamak: Altını çizme, farklı renkler kullanma, kutu içine alma - Paragraflarda ana fikri destekleyen detayları belirlemek (Metnin başlığı, alt başlıklar, örnekler, tanımlar, karşılaştırmalar, karakterler, olaylar, yardımcı fikirler) "Tüm ayrıntılar ne gibi bir fikri destekliyor?", "Metinde gerçekleşen olay neden söz ediyor?", "Anlatılmak istenen temel düşünce nedir?" şeklinde sorular ile metnin ana fikrini belirlemek
Ders 2 Paragraftaki bilgileri azaltmak	- Bilgiyi seçmek ve en önemli bilgiye yoğunlaşmak - Yoğunlaştırma yöntemi: Yazıdaki önemsiz ayrıntıları geçmek, fazlalıkları silmek, bir öge veya olay listesi için üst bir ögeyi belirlemek - Dikkat çekici bilgiyi tespit etmek

Ders 3	Anahtar kelimeleri tanımlamak	• Anahtar kelimeler arasında kavramsal bağlantılar oluşturmak • Karşılaştırmalı ilişkiler için anahtar kelimeleri belirlemek (ör. ancak, bununla birlikte, fakat, buna rağmen, öte yandan) • Nedensel ilişkiler için anahtar kelimeleri belirlemek (Ör. çünkü, böylece, sonuç olarak; bu nedenle) • Sıralama ilişkileri için anahtar kelimeleri belirlemek (Ör. birinci, ikinci, sonraki, üçüncü ve sonuncu)
Ders 4	Görsel temsilcilerle bilgiyi organize etmek	• Çeşitli not alma şekillerini tanıtmak ve bunların yararlarını açıklamak • Semboller, işaretler, sayılar, kavram haritaları, akış şemaları, tablolar, çizelgeler, diyagramlar vb. kullanarak notları organize etmek

Şekil 1. Not Alma Dersleri ve Odak Noktaları

Stratejinin Tanımlanması

Bu adımda uygulamacı tarafından etkili not alma öğretiminin temel amacının tanımlanması hedeflenmiştir. Okuduğunu anlama ve öğrenme, bu yeteneğin okul başarısına katkısından, okuma sırasında not alma eyleminin işlevinden ve derse katkısından bahsedilmiştir. Uygulamacı, bu adımda not alma öğretimi uygulamasının içeriğini ve adımlarını sesli olarak açıklar ve poster olarak hazırladığı not alma adımlarını içeren Şekil 1’deki kartın bir nüshasını öğrenciye gösterir ve öğrencinin zihninde canlı bir resim çizmeye çalışır. Katılımcıya öğretim oturumları okuduğunu anlamada daha başarılı olacağını ve daha kaliteli notlar çıkaracağı yönünde cesaretlendirici övgülere yer verir.

Stratejinin Modellemesi

Bu adım, hedef davranış için başarı ölçütünün belirlenmesi ve uygulanmasıdır. Öncelikle uygulamacı bilgilendirici türden kısa bir metin üzerinde renkli kalemler kullanarak Şekil 1’deki not alma adımlarını fiziksel ve sözlü modelleme yaparak kendisi uygular; katılımcıya sözlü açıklamalarda bulunur. Uygulamacı gösteri sırasında “sesli düşünme” yöntemini kullanarak katılımcıya model olur ve katılımcıdan kendisine dağıtılan okuma metnini okuyarak sesli düşünmesini ve not alma adımlarına göre basit not alma denemelerinde bulunmasını ister.

Sözel Detaylandırma ve Alıştırmalar

Model olma aşamasından sonra, sözel detaylar ve alıştırmalar aşamasına geçilir. Uygulamacı, not alma adımlarını okuma parçası üzerinde katılımcıyla birlikte yürütür. Katılımcı not alma adımlarını %100 doğru tanımlamak için not alma adımlarını sözel olarak tekrar eder. Daha sonra katılımcı metne döner ve metni okuyarak ana fikrini belirler, metindeki ana noktaları ve kilit kavramları paragrafın neresinde bulacağını sözel olarak açıklar (aynı zamanda kalemle altını çizer) ve çeşitli not alma sembollerini kullanarak kendisine dağıtılan boş bir kağıda elde ettiği bilgileri kaydetmeye ve düzenlemeye çalışır.

Rehberli Uygulamalar

Katılımcı ardı ardına sınıf düzeyinde bilgilendirici metin parçalarında not alma stratejisinin kontrollü uygulamasını gerçekleştirir ve uygulamanın kazanımıyla uğraşır. Uygulamacı, katılımcının not alma becerisini geliştirmek için not alma dersleri ve odak noktaları ile ilgili modellemeler yapmaya devam eder ve katılımcıyla sürekli diyalog kurarak gereken ilgi ve desteği gösterir. Katılımcı, okuma süreci boyunca not alma adımlarını kullanmada başarı gösterdiği an uygulamacı katılımcıya yeni bir bilgilendirici metin verir. Katılımcı, metni okuduktan sonra hızlı bir şekilde metnin ana fikrini belirlemeye, paragraflardaki gereksiz bilgileri azaltmaya, önemli kavramların altını çizmeye ve elde ettiği bilgilerin bağlamına uyan sembolleri kullanarak özgün notlar çıkarmaya çalışır.

Stratejinin Kazanımı İçin Bağımsız Uygulamalar

Bu adımda katılımcı, not alma derslerindeki her bir adımı planlı bir şekilde kullanmaya devam eder ancak, bunu daha zorlu metin parçaları ile yapar. Katılımcı, stratejiyi kullanmada bağımsız

performans seviyesine ulaşıncaya kadar uygulamacı rehberliğinde not alma alıştırmalarını yürütür. Denemelerde hatalı tepki varsa uygulamacı katılımcıya geri bildirimler verir. Bu süreçlerin sonunda uygulamacı, katılımcının not alma performansını değerlendirmek için katılımcıya bir çalışma kağıdı verir. Çalışma kağıdında üç paragraftan oluşan sınıf düzeyinde bilgilendirici bir metin parçası ve boş bir A4 kağıdı yer almaktadır. Katılımcıdan metni dikkatlice okuması ve öğrendiği becerileri kullanarak metin ile ilgili özgün notlar çıkarmasını ister. Katılımcının çıkardığı notların özlük değeri onun metinde belirlediği ana kavramların sayısı ve bu kavramları tanımlamak için yazdığı kelime sayısına bölünmesiyle hesaplanır. Bu hesaplamada şu formül kullanılır. “Notların Özlük Değeri= Anahtar kavram sayısı/Kelime sayısı” (Chang ve Ku, 2014). Yüksek bir özlük değeri katılımcının okuduğu metinde daha çok anahtar kavramı anlatmak için daha az kelime kullandığı anlamına gelir (Kiewra, 1987). Başka bir anlatımla özlük değer not almada önemli fikirlere yeterli özenin gösterilmesidir. Notların anlamlılığı veya değeri ne kadar yüksek ise metinden kopyalama yüzdesi de o kadar düşüktür.

Çıkarılan notlarda doğru anahtar kavramların sayısını belirlemek için her bir ana kavrama bir kavram puanı atanmıştır. Örneğin öğrenci okuduğu metinde bir ana kavramı doğru olarak belirlemişse ve eksiksiz olarak ifade etmişse öğrenciye 2 puan verilir. Doğru kavram notlarda kısmen ifade edilmişse o zaman 1 puan verilir. Notlarda yanlış bir kavramın ortaya çıkması halinde katılımcıya puan verilmez. Elde edilen puan kavramları tanımlamak için kullanılan kelimesi sayısına bölünür ve notların özlük değeri ortaya çıkarılır. Katılımcının metinden çıkardığı notların özlük değerlerinde hedeflenen ölçüt kazanılır kazanılmaz (%90 ve %100 doğrulukta not alma adımlarını kullanma yeterliği) öğretim oturumları sona erdirilir ve katılımcı hemen performans yoklamalarına alınır ve geri kalan katılımcılar ise başlama evresi yoklamalarına dahil olur. Ancak notların özlük değeri düşük ise uygulamanın adımlarına geri dönülür. Sonuç olarak bu prosedürler diğer katılımcılar için de uygulanır. Üç öğrencinin her birinden toplanan notların özlük değerinin hesaplanmasında (Notların analizi) uzman görüşlerine başvurulmuştur. Notların özlük değeri için puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı eğitim alanında yüksek lisans yapan iki öğretmen tarafından hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının %88 ile %94 arasında değiştiği bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Kullanılan Metinler

Araştırmada başlama evresi, öğretim oturumları, toplu yoklama, izleme oturumlarında kullanılan metinler katılımcıların okuma düzeylerine yönelik olarak seçilmiştir. Metinlerin seçiminde Millî Eğitim Bakanlığı’nın önerdiği ders kitapları, Çocuk Edebiyatı ürünleri ve TÜBİTAK Bilim Çocuk kitaplarından yararlanılmıştır. Belirlenen metinler ayrıca öğretim uygulaması öncesi katılımcı öğrencilerin öğretmenleri ile de paylaşılmıştır. Öğretmenler derslerde öğrencilerin bu metinleri daha önce hiç okumadığını açıklamıştır. Metinlerin okunabilirliklerinin tespitinde Ateşman’ın (1997) Flesch’ten Türkçe’ye uyarladığı okunabilirlik formülü kullanılmıştır. Okunabilirlik formülüne göre metinler orta güçlükte (5.1) bulunmuştur (Ateşman, 1997).

Metin Hatırlama Yüzdesi

Katılımcıların başlama evresi, toplu yoklama ve izleme oturumlarında metin hatırlama performansını ölçmek için Hagaman ve Reid (2008) tarafından geliştirilen yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem, öğrencilerin bir metni okuduktan sonra metne bakmadan bu metin hakkında hatırladıkları önemli bilgileri (ör. Ana fikir, yardımcı fikirler, ana kavramlar, örnekler) sözlü ya da yazılı olarak ifade etmelerini ya da metnin ne olduğunu tanımlamalarını belirlemektedir. Katılımcıların metindeki ana fikir ve önemli bilgi parçalarını tanımlamaları ve bunları kendi kavramları ile anlatmaları ya da paragraftaki ifadelerle benzer ifadeleri kullanmaları kabul edilmektedir. Katılımcıların metindeki kesin kelimeleri hatırlamaları gerekli değildir. Araştırmada tüm yoklamalarda katılımcılardan okuduğu her bir metin parçası hakkında hatırladığı detayları/kritik noktaları ve belirlediği ana fikri yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Doğru tepki yüzdesini hesaplamak için, doğru hatırlanan ana fikir ve detayların sayısı hatırlanması gereken toplam sayıya bölünmüş ve 100 ile çarpılmıştır [Hatırlanan

doğru ana fikir ve detay sayısı / Metindeki ana fikir ve detayların toplam sayısı × 100) (Hagaman ve Reid, 2008).

Uygulamanın Doğruluk Derecesi

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmada, gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliliği olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik en az iki gözlemcinin eş zamanlı olarak hedef davranışın ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin yaptıkları bağımsız değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır. Tüm yoklama oturumların yansız atama ile belirlenen %30'unda gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmıştır. Gözlemcilerden biri öğretmen olup 15 yıllık bir deneyimine sahiptir. Diğeri Sosyal bilgiler eğitiminde yüksek lisans derecesine sahip bir öğretmendir. Gözlemcilere araştırmaya dahil olan katılımcıların metin hatırlama ölçümlerini içeren kağıtları verilmiş ve bu öğrencilerin doğru tepki yüzdelerini bağımsız olarak hesaplamaları istenmiştir. Puanlayıcılar arası güvenirlik "Anlaşmalar/(Anlaşmalar+Anlaşmazlıklar) x 100" formülü ile hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirlik katsayısı %92 olarak hesaplanmıştır. Tek denekli araştırmalarda gözlemciler arası güvenirliliğin en az %80 olması öngörülmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Bu anlamda gözlemciler arası güvenirlik değerlerin %90'ın üzerinde olmasının bu araştırma için yeterli olduğu söylenebilir.

Uygulamanın Güvenirliliği

Tüm öğretim oturumlarının %30'unda, uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır. Uygulamanın güvenirliliği için araştırmacı tarafından uygulamacı davranışlarına ilişkin bir "Uygulama Güvenirliliği Değerlendirme Formu" hazırlanmıştır. Bu davranışlar, doğrudan öğretim yönteminin bileşenlerine dayalı yürütülen etkili not alma adımlarını içermektedir. Gözlemciler öğretim oturumlarının %30'unu izlemiş ve kendilerine verilen "Uygulama Güvenirliliği Değerlendirme Formundaki maddeleri işaretlemiştir. Uygulama güvenirliliği için elde edilen veriler Billingsley, White ve Munson (1980, akt. Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016) tarafından geliştirilen formül kullanılarak hesaplanmıştır [(Gözlenen araştırmacı davranışı/Planlanan araştırmacı davranışı) x 100]. Gözlemciler arası uygulama güvenirliliği katsayısı %90 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Grafiksel analiz yönteminin kullanılmasının nedeni grafiksel analizin deneklerin performansının gerçekçi bir şekilde görünmesine yardımcı olması ve uygulama sürecinde gerekli değişikliklerin yapılmasını kolaylaştırmasıdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Grafikte veri yolunun düzeyine bakılarak veriler analiz edilir ve yorumlanır. Elde edilen sonuçlar öncelikle grafikte gösterilir, daha sonra verilerin eğilimi, kararlılığı ve düzeyi görsel yolla analiz edilir (Lane ve Gast, 2014). Şekil 2'de verilen grafikte yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcıların metin hatırlama ölçümlerindeki doğru tepki yüzdesini göstermektedir.

Bulgular

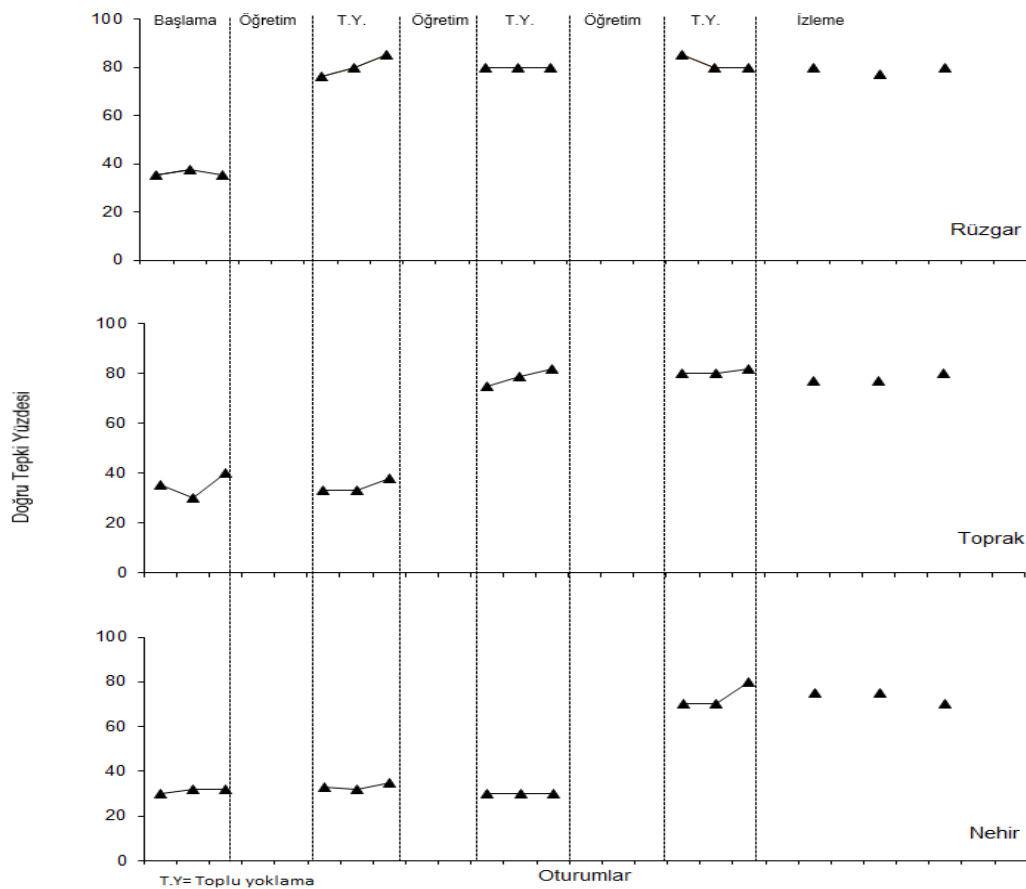
Araştırmada elde edilen sonuçlar her üç katılımcının metin hatırlama yüzdelerinde belirgin artışlar sergilediğini göstermiştir. Şekil 2' de Rüzgar, Toprak ve Nehir'in başlama evresi, toplu yoklama (performans) ve izleme yoklamalarında metin hatırlama yüzdeleri verilmiştir.

Başlama evresinde yapılan yoklama ölçümlerinde bütün katılımcılar metin hatırlama yüzdelerinde düşük performans sergilemiştir. Başlama evresinde Rüzgar, Toprak ve Nehir için metin hatırlama yüzdeleri ortalaması (tepki yüzdesi) sırasıyla %36.5, %38.5 ve %32.5 olarak bulunmuştur. Bu bulgu her bir katılımcının öğretim oturumları öncesi ana fikir ve detayları belirlemede güçlük yaşadığını göstermektedir. Ancak doğrudan hedef gösterilmeksizin üç katılımcının tamamı öğretim uygulamasının ardından metin hatırlama ölçümlerinde doğru cevap yüzdesi bakımından artış göstermiştir. Doğru tepki yüzdesi Rüzgar için %78.5, Toprak için %75.5 ve Nehir için %72 olarak

bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğrencilerin başlama evresi ile kıyaslandığında okuduğunu anlama becerilerinde önemli ölçüde başarı sağladığını göstermektedir.

Katılımcılar ayrı ayrı olarak incelendiğinde; Rüzgar'ın doğru tepki yüzdesi %36.5'ten (Başlama evresi) %78.5'e (toplu yoklama) çıkmıştır. Puan ortalamalarında görülen benzer artışlar Toprak için %38.5'ten (başlama) %75.5'e (toplu yoklama) Nehir için ise %32.5' ten (başlama evresi) %72'ye (toplu yoklama) olacak şekilde gözlenmiştir. Bu bulgulara göre doğrudan öğretim yöntemi ile yapılan etkili not alma öğretiminin katılımcıların ana fikirleri tanımlama ve önemli bilgileri kavrama ve hatırlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada not alma öğretimi sona erdikten 2, 3 ve 4. Haftalarda bütün katılımcılar için izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında öğrencilerin gösterdikleri doğru tepki yüzdesi Rüzgar için %76.5, Toprak için %73, Nehir için %70 olarak belirlenmiştir. Toplu yoklama verileri ile kıyaslandığında izleme yoklamalarında her bir katılımcının puan ortalamalarında küçük bir etki kaybı görülse de bu değerlerin Hagaman, Casey ve Reid'e (2016) göre %70 ve üzerinde olması öğrencilerin elde ettikleri kazanımları koruduklarını göstermektedir.



Şekil 2. Katılımcıların Başlama Evresi, Toplu Yoklama ve İzleme Oturumlarında Metin Hatırlama Ölçümlerinde Doğru Tepki Yüzdesi

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, etkili not alma öğretiminin okuduğunu anlama güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin metin hatırlama performansı üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları öğretim uygulamasının öğrencilerin metin hatırlama düzeylerini artması ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Doğrudan öğretimin ardından bütün öğrencilerin bilgilendirici metinlerin ana fikir ve detaylarını hatırlama performanslarında önemli düzeyde ilerlemeler gözlenmiştir. Her bir öğrenci öğretim oturumları sonunda yapılan toplu yoklamalarda hedeflenen ölçütü kazanmıştır. Performans yoklamalarında elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin öğretim uygulamasının ardından metinlerin

ana fikirlerini tanımlamada zorluk çekmediği görülmüştür. Bu bulgu metinsel bilginin hatırlanmasında not alma öğretim uygulamasının pratik yararlılığını ortaya koymaktadır. İzleme yoklamaları verileri ise bütün öğrencilerin elde ettikleri kazanımları koruduklarını göstermiştir. İzleme verilerine göre, öğrenciler metin hatırlama performansında başlama evresi ile kıyaslandığında oldukça yüksek bir başarı elde etmiştir. Araştırma sonuçları, okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamada önemli gelişmeler kaydettiğini göstermiştir. Bunun olası açıklaması öğrencilerin öğrendikleri etkili not alma becerilerini okuma sürecinde kullanarak metindeki önemli bilgileri kodlamaları ve bu bilgiler arasında iç bağlantılar kurması olabilir (Kiewra ve Fletcher, 1984). Öğrenciler kendilerine sunulan metinlerin farklı bölümlerinden kritik bilgileri seçerek, ilgili fikirleri organize ederek kendi kavramlarını ifade etmektedir. Böylece bu becerilerin öğrencilerin tuttukları notları işlemelerini ve metinlerin içeriğini daha derin bir şekilde kavramalarını gerektiren yeni görevlerde kullanmalarını ve hatırlamalarını kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır (Slotte ve Lonka, 1999).

Araştırmada not alma öğretimi, okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin ana fikir tanımlama becerilerini geliştirmek için faydalı bir yol olarak görülmektedir. Bulgular, not alma öğretim uygulamasının metin materyalini kavrama ve hatırlama performansı üzerinde etkili olduğuna ilişkin bir kanıt sunmuştur. Ayrıca izleme verileri öğrencilerin etkili not alma becerilerini öğrendiğini ve okuma sürecine yansıtabildiğini göstermiştir. Bu sonuçlar ışığında not alma becerileri ile temellendirilmiş bir okuma öğretiminin kavrama düzeyi zayıf olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre öğretmenler etkili not alma adımlarını okuma etkinliklerine dahil ederek öğrencilerinin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve hatırlama becerilerini geliştirebilirler. Çünkü araştırmada elde edilen bulgular öğrencilerin öğrendikleri not alma becerilerini metinler üzerinde uyguladığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama güçlükleri ile ilgili düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda, araştırma sonuçları umut vericidir. Bu anlamda doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak etkili not alma becerileri ile ilgili yapılan bir öğretim, okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrenciler için bir yol haritası olarak görülebilir (Pressley ve McCormick, 1995). Öğretmenler bu tip öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini kabul edilebilir ya da istenen seviyeye gelene kadar doğrudan öğretim yöntemini kullanarak etkili not alma ile ilgili derslerin öğretimine gidebilirler. Öğretmenler okuduğunu anlama düzeyleri akranlarının gerisinde olan öğrenciler için not alarak öğrenmeye dayalı bir okuma öğretimini kendi aktivitelerine dahil edilebilirler.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, alanyazında yapılan önceki araştırmaların sonuçları ile de örtüşmektedir (Kiewra ve diğ., 1995; Lee, Lan, Hamman ve Hendricks, 2008; Rickards, Fajen, Sullivan ve Gillespie, 1997; Spires, 1992; Sweeney ve diğ., 1999; Tsai ve Wu, 2010). Hem Faber ve diğerlerinin (2000) çalışmasındaki 9. sınıf öğrencileri hem de Rahmani ve Sadeghi'nin (2011) çalışmasındaki lisans öğrencileri not alma öğretimi aracılığıyla metinsel bilgiyi algılama ve hatırlama becerilerini geliştirmiştir. Benzer şekilde İlter (2017) zayıf okuyuculara etkili not alma konusunda bir öğretim vererek öğrencilerin harfi harfine kopyalama yüzdelerini azalttığını ve içerik alan metinlerinde daha fazla ana kavramı hatırlayarak kısa ve özgün notlar ürettiğini belirlemiştir. Benzer bulgular öğrenme yetersizliği olan öğrencileri eğiten Boyle'nin (2010) çalışmasında, ayrıca düşük veya yüksek ön bilgiye sahip öğrencileri karşılaştıran Mayer'in (1989) çalışmasında da yankı bulmuştur. Alanyazındaki tüm sonuçlar not alma becerileri üzerine yapılan öğretimin hatırlama ve algılama test puanlarını artırdığını ve öğrencilerin konu ya da metin ile ilgili ana fikirleri ve detayları daha iyi öğrenmesine yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, not alma öğretiminin ana fikir ve detayları hatırlama performansı ile bütünleştirilen okuduğunu anlama gelişimi üzerinde önemli bir etkisinin bulunduğunu işaret etmektedir.

Uygulamanın Pratik Etkisi

Metinden özlü notlar çıkarma, okullarımızdaki genel başarı için önemli becerilerden biridir. Okuduğunu anlama konusunda problem yaşayan pek çok öğrencinin metinleri anlamada problem yaşadığı, not tutarken kelime kelimesine kaydettiği, eksik notlar aldığı veya bu notların derste sunulan bilgi ya da kritik fikirlerin küçük bir yüzdesini içerdiği bilinmektedir (Boyle ve diğ., 2015). Alanyazındaki araştırmalar ve bu araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilere doğrudan öğretim

yöntemi kullanarak etkili not alma becerileri öğretildiğinde onların okuduğunu anlama yeteneklerini geliştirebildiğini ortaya koymaktadır. Bu anlamda not alma becerileri öğretimi okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrenciler için umut vaat eden bir strateji öğretimi olarak gözükmektedir (Sweeney ve diğ.,1999). Okuyuculara bilişsel stratejileri öğretmenin etkilerini araştıran önceki araştırmalar bu şekilde bir akademik müdahalenin zayıf okuyucuların okuduğunu anlama yeteneklerini geliştirdiğini göstermiştir (Palincsar ve Brown, 1985). Bu açıdan bilişsel stratejileri öğretmeye dayalı müdahaleler öğrencilerin metindeki bilgileri daha iyi bir şekilde elde etmeleri, işlemeleri, akıllarında tutmalarına olanak sağladığı için öğretmenler tarafından etkili bir uygulama olarak görülmelidir (Deshler ve Lenz, 1989; Kobayashi, 2006). Nitekim öğretim oturumları kısa sürdüğü için not alma öğretimi bütün öğrencilerin okuduğunu anlama ve hatırlama becerilerini geliştirmek için basit ve pratik olabilir (İlter, 2017).

Sınırlılıklar ve Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler

Bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Birincisi, araştırmada katılımcı sayısı üç altıncı sınıf öğrencisi ile sınırlıdır. Bulguların genellenebilmesi için farklı sınıf düzeylerinde farklı katılımcılar veya diğer örneklemeler ile tekrarlanmasına gereksinim vardır. İkincisi, örneklem seçiminde Yanlış Analiz Envanteri sonuçları ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrenciler hedef alınmıştır. Gelecek çalışmalar katılımcıların okuma becerilerini değerlendirmede farklı değerlendirme ölçümleri kullanılarak çoğaltılabilir. Üçüncüsü, araştırmada izleme yoklamaları öğretim uygulaması sonra erdikten sonra 2, 3 ve 4. Haftalarda gerçekleştirilmiştir. Kısa süreli izleme verileri, uzun vadede elde edilen kazanımların kalıcı etkisini değerlendirmek için mümkün görünmemektedir. Gelecek çalışmalar, öğrencilerin performansını değerlendiren daha uzun vadeli ek izleme yoklamalarını ele alabilir. Dördüncüsü, not alma öğretimi üç katılımcıyla bireysel olarak yürütülmüştür. Gelecek çalışmalar, uygulamanın küçük grup ya da tüm sınıf ortamında eşit derecede etkili olup olmayacağını belirlemelidir. Beşincisi, araştırmada katılımcıların not alma öğretimi yoluyla kazandığı becerileri dinleme ya da akademik konulara genellemesine yönelik değerlendirme ölçümleri yapılmamıştır. Gelecekteki çalışmalar etkili not alma öğretimi ile ilgili derslerin kullanılması yoluyla öğrencilerin elde ettikleri becerileri farklı durumlara genelleyip genellemediğini belirlemek için genelleme yoklamalarının gerçekleştirilmesine yer verebilir. Çünkü okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrendikleri becerileri okuma sırasında nasıl kullandıklarını ve farklı içeriklere genellebildiklerini incelemek önem arz etmektedir (Graves, 1986). Sonuç olarak bulgular, gelecekteki araştırmalarda çoğaltılmaya ve genişletilmeye çalışılmalıdır.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Armbruster, B. B. (2000). Taking notes from lectures. In R. F. Flippo and D. C. Caverly (Eds.), *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 175–200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Bauer, A., and Koedinger, K. (2006). Pasting and encoding: Note-taking in online courses. In *Proceedings of Sixth International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 789–793). Kerkraide: The Netherlands: IEEE Press.
- Bellinger, D. B., and DeCaro, M. S. (2019). Note-taking format and difficulty impact learning from instructor-provided lecture notes. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 72(12), 2807-2819.
- Biancarosa, C., and Snow, C. E. (2006). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy. A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-hill education (UK).27.

- Boyle, J. R. (2010). Note-taking skills of middle school students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 43*(6), 530-540.
- Boyle, J. R. and Weishaar, M. (2001). The effects of strategic notetaking on the recall and comprehension of lecture information for high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*, 133-141.
- Boyle, J. R., Forchelli, G. A., and Cariss, K. (2015). Note-taking interventions to assist students with disabilities in content area classes. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 59*(3), 186-195.
- Brown, S.A., and Miller, D.E. (1996). *The active learner: Successful study strategies* (2nd ed.). Los Angeles: Roxbury Publishing Company.
- Bui, D. C., Myerson, J., and Hale, S. (2013). Note-taking with computers: Exploring alternative strategies for improved recall. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 299-309.
- Cain, K., Oakhill, J. V., and Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language, 30*(3), 681-694.
- Carnahan, C. R., Williamson, P. S., and Christman, J. (2011). Linking cognition and literacy in students with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children, 43*(6), 54-62.
- Chandler, P., and Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction, 8*(4), 293-332.
- Chang, W.C., and Ku, Y.M. (2014). The effects of notetaking skills instruction on elementary students' reading. *Journal of Educational Research, 108*(4), 278-291.
- Cook, L. K., and Mayer, R. E. (1983). Reading strategies training for meaningful learning from prose. In M. Pressley and J. R. Levin (Eds.), *Cognitive strategy research* (pp. 87-131). New York, NY: Springer.
- Deshler, D. D., and Schumaker, J. B. (1986). Learning strategies: An instructional alternative for low-achieving adolescents. *Exceptional Children, 52*(6), 583-590.
- Deshler, D.D., and Lenz, B.K. (1989). The strategies instructional approach. *International Journal of Disability, Development, and Education, 36*, 203-224.
- Di Vesta, F. J., and Gray, G. S. (1972). Listening and note taking. *Journal Of Educational Psychology, 63*(1), 8-14.
- Ellis, E.S., Deshler, D.D., Lenz, B.K., Schumaker, J.B., and Clark, F.L. (1991). An instructional model for teaching learning strategies. *Focus on Exceptional Children, 23*, 1-24.
- Faber, J. E., Morris, J. D., and Lieberman, M. G. (2000). The effect of note taking on ninth grade students' comprehension. *Reading Psychology, 21*, 257-270.
- Gove, M., Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Burke, L. C., Lenhart, L. A., and McKeon, C. A. (2011). *Reading and learning to read* (7 th edi.). Pearson: Allyn and Bacon.
- Graves, A. (1986). Effects of direct instruction and metacomprehension training on finding main ideas. *Learning Disabilities Research, 1*, 90-100.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., and Hall, R. V. (1984). Opportunities to respond and student academic achievement. In W. L. Heward, T. E. Heron, D. S. Hill, and J. Trap-Porter (Eds.), *Focus on behavior analysis in education* (pp. 58-88). Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Hagaman, J. L., and Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle-school students at risk for failure in reading. *Remedial and Special Education, 29*, 222-234.
- Hagaman, J. L., Casey, K. J., and Reid, R. (2016). Paraphrasing strategy instruction for struggling readers. *Preventing School Failure, 60*(1), 43-52.
- Halladay, J. L.(2012). Revisiting key assumptions of the reading level framework. *The Reading Teacher, 66*(1), 53-62.
- Hamilton, S. L., Seibert, M. A., Gardner III, R., and Talbert-Johnson, C. (2000). Using guided notes to improve the academic achievement of incarcerated adolescents with learning and behavior problems. *Remedial and Special Education, 21*(3), 133-170.

- Harris, A.J., and Sipay, E.R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods*. New York, NY: Longman.
- Hartley, J. (1983). Notetaking research: Resetting the scoreboard. *Bulletin of the British Psychological Society*, 36, 13–14.
- Horton, S.V., Lovitt, T.C., and Christensen, C.C. (1991). Notetaking from textbooks: Effects of a columnar format on three categories of secondary students. *Exceptionality*, 2, 19–40.
- Hughes, C. A., and Suritsky, S. K. (1994). Note-taking skills of university students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(1), 20–24.
- İlter, İ. (2017). Notetaking skills instruction for development of middle school students' notetaking performance. *Psychology in the Schools*, 54(6), 596–611.
- İlter, İ. (2019). Kendini izleme öğretimi destekli not alma becerileri öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 229–253.
- Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K., and Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-maintenance on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(4), 379–396.
- Karpicke, J. D., and Roediger, H. L. (2010). Is expanding retrieval a superior method for learning text materials? *Memory and Cognition*, 38(1), 116–124.
- Katayama, A. D., and Robinson, D. H. (2000). Getting students “partially” involved in note-taking using graphic organizers. *Journal of Experimental Education*, 68, 119–133.
- Katims, D.S., and Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle school students in inclusive classrooms. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 41(2), 116–123.
- Kesselman-Turkel, J., and Peterson, F. (2003). *Note-taking made easy*. University of Wisconsin Press.
- Kiewra, K. A. (1985). Providing the instructor's notes: An effective addition to student notetaking. *Educational Psychologist*, 20, 33–39.
- Kiewra, K. A. (1987). Notetaking and review: The research and its implications. *Instructional Science*, 16, 233–249.
- Kiewra, K. A. (1989). A review of note-taking: The encoding-storage paradigm and beyond. *Educational Psychology Review*, 1, 147–172.
- Kiewra, K. A., and DuBois, N. F. (1998). *Learning to learn: Making the transition from student to life-long learner*. Allyn and Bacon.
- Kiewra, K. A., and Fletcher, H. J. (1984). The relationship between levels of note-taking and achievement. *Human Learning: Journal of Practical Research and Applications*, 3(4), 273–280.
- Kiewra, K., Benton, S., Kim, S. I., Risch, N., and Christensen, M. (1995). Effects of note-taking format and study technique on recall and relational performance. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 172–187.
- Kobayashi, K. (2006). Combined effects of note-taking/-reviewing on learning and the enhancement through interventions: A meta-analytic review. *Educational Psychology*, 26, 459–477.
- Landrum, R. E. (2010). Faculty and student perceptions of providing instructor lecture notes to students: Match or mismatch? *Journal of Instructional Psychology*, 37, 216–221.
- Lane, J. D., and Gast, D. L. (2014). Visual analysis in single case experimental design studies: Brief review and guidelines. *Neuropsychological Rehabilitation*, 24(3–4), 445–463.
- Lazarus, B. D. (1991). Guided notes, review, and achievement of secondary students with learning disabilities in mainstream content courses. *Education and Treatment of Children*, 14(2), 112–127.
- Lee, P. L., Lan, W., Hamman, D., and Hendricks, B. (2008). The effects of teaching notetaking strategies on elementary students' science learning. *Instructional Science*, 36, 191–201.
- Lewis, R.B., and Doorlag, D.H. (1991). *Teaching special student in the mainstream* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Mayer, R. E. (1989). Systematic thinking fostered by illustrations in scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 81, 240–246.

- Mercer, C.D., and Mercer, A.R. (1998). *Teaching students with learning problems* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall Publishing Company.
- Nist, S.L., and Holschuh, J.L. (2000). Comprehension strategies at the college level. In R.F. Flippo and D.C. Caverly (Eds.), *Handbook of college reading and study strategies* (pp. 75–104). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- O'donnell, A., and Dansereau, D. F. (1993). Learning from lectures: Effects of cooperative review. *The Journal of Experimental Education*, 61(2), 116-125.
- O'Malley, J. M., and Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oefinger, L. M., and Peverly, S. T. (2014). The lecture note-taking skills of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1–13.
- Palincsar, A.S., and Brown, A.L. (1985). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-maintenance activities. *Cognition and Instruction*, 1, 1 17-175.
- Peverly, S. T., and Wolf, A. D. (2019). Note-taking. In J. Dunlosky and K. A. Rawson (Eds.), *Cambridge handbook of cognition and education* (pp. 320–355). Cambridge University Press.
- Peverly, S. T., Brobst, K., Graham, M., and Shaw, R. (2003). College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of selfregulation, note-taking, and test-taking. *Journal of Educational Psychology*, 95, 335–346.
- Peverly, S. T., Garner, J. K., and Vekaria, P. C. (2014). Both handwriting speed and selective attention are important to lecture note-taking. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27, 1–30
- Peverly, S. T., Marcelin, G. E., and Kern, M. B. (2014). Tailoring interventions for students with difficulties in lecture note-taking. In J. T. Mascolo, D. P. Flanagan, and V. C. Alfonso (Eds.), *Essentials of planning, selecting, and tailoring interventions for unique learners* (pp. 387–414). John Wiley.
- Peverly, S. T., Ramasamy, V., Brown, C., Sumowski, J., Alidoost, M., and Garner, J. (2007). What predicts skill in lecture note taking? *Journal of Educational Psychology*, 99, 167–180.
- Peverly, S. T., Vekaria, P. C., Reddington, L. A., Sumowski, J. F., Johnson, K. R., and Ramsay, C. M. (2013). The relationship of handwriting speed, working memory, language comprehension and outlines to lecture note-taking and test-taking among College students. *Applied Cognitive Psychology*, 27, 115–126.
- Piolat, A., Olive, T., and Kellogg, R. T. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 291–312.
- Polloway, E A., and Patton, J.R.(1997). *Strategies for teaching learners with special needs* (6th ed.), Columbus, OH: Merrill/ Prentice Hall Publishing Company.
- Pressley, M., and McCormick, C. B. (1995). *Advanced educational psychology for educators, researchers and policymakers*. New York: Harper-Colli.
- Rahmani, M., and Sadeghi, K. (2011). Effects of note-taking training on reading comprehension and recall. *The Reading Matrix*, 11, 116–128.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an RandD program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Richards, S. B., Taylor, R., Ramasamy, R., and Richards, R. Y. (1999). *Singlesubject research: application in educational and clinical settings*. San Diego: Singular Pub. Group.
- Rickards, J. P., Fajen, B. R., Sullivan, J. F., and Gillespie, G. (1997). Signaling, notetaking, and field independence ependence in text comprehension and recall. *Journal of Educational Psychology*, 89, 508 –517.
- Robinson, D. H., Katayama, A. D., Odom, S., Beth, A., Hsieh, Y. P., and Vanderveen, A. (2006). Increasing text comprehension and graphic note-taking using a partial graphic organizer task. *Journal of Educational Research*, 100, 103-111.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- Samuelstuen, M. S., and Braten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 107–117.
- Scardamalia, M., and Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 778–803). New York, NY: Macmillan.
- Shell, D., Colvin, C., and Bruning, R. (1995). Developmental and ability differences in self-efficacy causal attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386–398.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., and Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158–176.
- Slotte, V., and Lonka, K. (1999). Review and process effects of spontaneous note-taking on text comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 1–20.
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review Of Educational Research*, 71(1), 133–169.
- Spires, H. A. (1992). Learning from a lecture: Effects of comprehension maintenance. *Reading Research and Instruction*, 32, 19–30.
- Spires, H. A., and Stone, P. D. (1989). The directed notetaking activity: A self-questioning approach. *Journal of Reading*, 33, 36–39.
- Stefanou, C., Hoffman, L., and Vielee, N. (2008). Note-taking in the college classroom as evidence of generative learning. *Learning Environments Research*, 11(1), 1–17.
- Suritsky, S. K. (1993). Note-taking difficulties and approaches reported by university students with learning disabilities. *Journal on Postsecondary Education and Disability*, 10(1), 3–10.
- Suritsky, S. K., and Hughes, C. A. (1996). Notetaking strategy instruction. In D. D. Deshler, E. S. Ellis, and B. K. Lenz (Eds.), *Teaching adolescents with learning disabilities* (2nd ed., pp. 267–312). Denver, CO: Love Publishing Company.
- Sweeney, W. J., Ehrhardt, A. M., Gardner, R., Jones, L., Greenfield, R., and Fribley, S. (1999). Using guided notes with academically at-risk high school students during a remedial summer social studies class. *Psychology in the Schools*, 36(4), 305–318.
- Tekin-İftar, E. ve Kircaali-İftar, G. (2016). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Titworth, B. S., and Kiewra, K. A. (2004). Spoken organizational lecture cues and student notetaking as facilitators of student learning. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 447–461.
- Tompkins, G.E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Tsai, T. S., and Wu, Y. (2010). Effects of note-taking instruction and note-taking languages on college EFL students' listening comprehension. *New Horizons in Education*, 58, 120–132.
- Van-Meter, P., Yokoi, L., and Pressley, M. (1994). College students' theory of note-taking derived from their perceptions of note-taking. *Journal of Educational Psychology*, 86, 323–338.
- Vaughn, S., and Marrin, P. (2019). *Research foundations of passport reading journeys*. Erişim <http://voyagersopris.com> sitesinden yapılmıştır.
- Vekaria, P. C., and Peverly, S. T. (2018). Lecture note-taking in post-secondary students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31, 1551–1573.
- White, C. J. (1996). Note-taking and traces of cognition in language learning. *RELC Journal*, 27, 89–102.
- Williams, J. P. (1986). Teaching children to identify the main idea of expository texts. *Exceptional Children*, 53, 163–168.
- Wittrock, M. C. (1989). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24, 345–376.

Extended Abstract

Introduction

Note-taking skills instruction focus on teaching students how to take concise notes systematically and consistently (Titsworth and Kiewra, 2004). It also encourages students to listen carefully to the lesson lectures and to provide processing the information in-depth (Bauer and Koedinger, 2006). Taking notes is a fairly natural learning strategy that is commonly used by higher-level students (Van Meter et al., 1994). But note-taking can be quite challenging, annoying or overwhelming for students at risk for athletics, students in special education and poor readers (Suritsky and Hughes, 1991). In general, problems such as language processing, motor skills, cognitive functions, task complexity, and lack of training or experience are among the variables that may prevent students from taking notes while they are reading or listening (Mercer and Mercer, 1998; Polloway and Patton, 1997; Schumaker and Deschler, 1984). Also, taking notes during reading is a difficult process for students because students must use summarization, conceptual mapping and other reordering methods, together with prior-knowledge they have in writing their own words, while interpreting the information to increase their textual understanding. However, it is expected that readers will use their critical skills to identify and extract important concepts, rearrange the information in the text and make the text different from the original in note-taking activities (Slotte and Lonka, 1999). The research has shown that note-taking training has received less attention than other reading strategies. Because note-taking is considered a skill that the student possesses naturally or is acquired spontaneously. Among the reasons why less attention is given to teaching note-taking skills as following the not required for teachers to teach students to take note-taking skills, the distribution of teacher lecture notes compiled by the teacher to ensure time-efficiency or the compensation of a more good note-takers notes. But such practices may not allow students to identify independently key points of other information presented to students and to make important analyzes and information distinctions necessary to produce original quality notes (Lewis and Doorlag, 1991; Lovitt and Horton, 1991). These practices encourage passive learning reactions or modes of response that limit the opportunities for active participation in a student's learning process (Greenwood et al., 1984). This indicates the necessity of a comprehensive effective note-taking skills training for students. Hence, teaching today how to take notes, which is an area where adequate research has not been conducted, is a major area of interest today (İlter, 2017).

Method

This study used a multiple baseline design across groups with multiple probes given during baseline. Experimental stages include the baseline level stage, teaching sessions, performance probes and maintenance probes. Procedures used to assess percentage of text recalled were those developed by Hagaman and Reid (2008) in the probes. Participants identified by reading comprehension measures consisted of three middle-school students who had reading comprehension difficulties.

Results

All the participants performed poorly at the text recall percentages in the probes made during the baseline phase. During the baseline phase, the mean of text recall percentages (response percentage) for Ruzgar, Toprak and Nehir were 36.5%, 38.5% and 32.5%, respectively. This finding shows that each participant had difficulty in determining the main ideas and details before the teaching sessions. However, without direct targeting, all three participants showed an increase in the percentage of correct answers in text recall measures after completion of the instruction. The correct response percentage was 78.5% for Ruzgar, 75.5% for Toprak and 72% for Nehir. These results show that the students achieved a significant success in reading comprehension skills compared to the baseline. When the participants are examined separately; the correct response percentage of the Ruzgar has increased from 36.5% (baseline) to 78.5% (whole probes). Similar increases in the mean scores were observed from 38.5% (baseline) for the Toprak to 75.5% (whole probes) and from 32.5% (baseline) for the Nehir to 72% (whole probes). These findings suggest that effective note-taking

instruction seem an effective in developing the skills of the participants in defining the main ideas and understanding and recalling important information. For all participants, treatment effects maintained across 2, 3 and 4-week follow up. Percentage recall in maintenance for Ruzgar, Toprak and Nehir was 76.5%, 73%, and 70%, respectively. Compared to the performance probe data, although there was a small loss of effect in the mean scores of each participant, the fact that these values were 70% or more according to Hagaman, Casey and Reid (2016) shows that the students maintained their setting goals.

Discussion and Conclusion

The results of the study reveal that students have significantly improved their inability to understand the reading. Thus, these skills made it easier for students to process the notes they hold and use them in new tasks that require a deep understanding of the content of the texts (Slotte and Lonka, 1999). The process of teaching note-taking skills as an example of cognitive strategy seems to be a useful way to give students who have difficulties in reading comprehension the opportunity to improve recall performance. The findings obtained provided evidence that teaching based on effective note-taking while reading was effective in understanding and remembering text material. Also, findings showed that taking notes while reading was a strong strategy for students to understand and that students who had difficulty reading comprehension could learn and internalize effective note-taking skills (İlter, 2017). According to these results, it is possible to say that reading instruction based on a note-taking strategy is a correct method for students' reading comprehension performance. In this sense, note-taking instruction that comes with self-maintenance teaching can be called a roadmap for students in the reading process. Accordingly, teachers can accept their students' reading comprehension levels to gain effective note-taking skills or they can go to the teaching of note-taking skills by using the direct teaching method until they reach the desired level. To support students whose reading comprehension levels are significantly below their peers in the classroom, to understand the text they read and to remember the main ideas and details, teachers can take note-based learning teaching into their activities.



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

Geliş/Received: 23.02.2020 Kabul/Accepted: 27.03.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmenlerin Gözünden İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Öğrenme Süreçlerine Ailelerin Katılımı*

*Zehra KIVRAK***
*Kasım YILDIRIM****

Öz

Bu araştırma, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma becerilerinin öğrenim süreçlerine aile katılımının etkisinin birinci sınıf öğretmenleri gözünden değerlendirmeyi amaçlayan nitel bir durum araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Kars ilinde görev yapmakta olan 43 birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinden betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlarda aile katılımının yetersiz olduğu görülmüştür. Aile katılımının sağlanmasına yönelik yapılan çalışmaların aileler üzerindeki etkisinin yetersiz kaldığına dair görüşlere ulaşılmıştır. Aile katılımının yetersiz kalmasının en büyük etkisi olarak ailelerin beklentilerinin, önceliklerinin olduğu görülmüştür. Aile desteği gören öğrencilerin ise sınıftaki diğer arkadaşları ile arasında olan farklılıkların gözle görülür bir şekilde olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgular yanında ilk okuma ve yazma sürecinin okul ile sınırlı kalmaması, evde de aile tarafından gerekli desteğin verilmesinin daha yararlı olduğu konusunda görüş birliği olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma ve yazma öğretimi, aile katılımı, sınıf öğretmenleri

Effects of Parent Involvement in First-Grade Students' Learning Reading and Writing: Views of Elementary School Classroom Teachers

Abstract

The research was used qualitative case study in order to evaluate the effect of parent involvement in the first graders' learning reading and writing skills from the views of elementary school classroom teachers. A total of 43 first grade teachers working in Kars province participated in the study. The questionnaire consisting of open-ended questions formed by the researchers was used as a measurement tool. Descriptive analysis was employed on the obtained data. It was seen that family involvement was insufficient according to results obtained from findings of the research. It was found that the effect of the studies on family involvement was insufficient for the families. Expectations and priorities of parents were seen as the biggest effect of insufficient family involvement. It was observed that the differences between the students having family support and the other friends in the class were noticeable. It was come into agreement that first reading and writing process is not limited to school and it will be more useful to continue and integrate at home

Keywords: Teaching reading and writing, parent involvement, elementary school classroom teachers

* Bu makale Zehra Kıvrak tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muğla, cinarzehra11@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1406-709X

*** Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muğla, dogukanepsilon@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1406-709X

Giriş

Okuma ve yazma becerileri bireyin kendini gerçekleştirmesini ve dolayısıyla toplumun sürekliliğini sağlayan temel yaşam becerilerinden biridir (Tok, Tok ve Mazi, 2008). Okuma ve yazma becerileri ile sıklıkla aynı anlamda kullanılan “okuryazarlık” sözlü ve yazılı iletişim sistemlerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için önemli bir araçtır (Gül, 2007). Erken çocukluk döneminde okuryazarlığın temelleri atılmakta ve ilkokul yaşantısının başlaması ile birlikte okuma ve yazma becerileri elde edilmektedir.

Günümüzde donanımlı bir birey olmak giderek önem arz etmektedir. Bu özelliklere sahip olabilmek için pek çok beceriye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu beceriler; bireyin kişisel potansiyeline, bulunduğu sosyal çevreye ve içinde bulunduğu birtakım imkânlarla bağlı olabilmektedir. İşte bu noktada kişinin pek çok şeyden en etkin biçimde faydalanabilmesi işlevsel okuryazar olmasını gerekli kılar. Bu yüzden işlevsel okuryazarlık, kişinin hayatına çocukluktan itibaren yerleşebilmelidir. Bunun için de öncelikle ailenin; çocuğun hayatının her safhasında işlevsel okuryazarlığa yer vermesi ve çocuğu desteklemesi gerekmektedir (Özenç, 2012).

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak okul başarısını arttıran faktörler üzerinde yapılan araştırmalar, okul başarısı üzerinde okul-aile dayanışmasının önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Çelenk, 2003).

Anne-babalar sadece öğrencilerin ilk öğretmenleri değil aynı zamanda da eğitimcilerin ortaklarıdır. Anne-babaların çocuklarıyla ilgili bir anlayışları vardır ve bu anlayış öğretmenler için öğrenme deneyimlerini planlarken değerli olabilmektedir. Benzer şekilde öğretmenler de öğrencileri, anne-babalardan farklı bir şekilde, farklı ortamda tanıdıkları için anne-babaların çocuklarını tanımlarına katkıda bulunabilmektedirler. Eğitimcilerin, anne-babaları öğretim programı ve çocuklarının ilerlemeleri hakkında bilgilendirme sorumlulukları vardır. Bunun yanında anne-babalar da okul programına ve hedeflerine katkıda bulunabilirler. Anne-babalar çocuklarını güdülemede, okulda öğrenilenler ile dışarıdaki fırsatlar arasında bağlantı kurmada aktif rol üstlenebilirler (Danielson, 2002, akt. Keçeli-Kaysılı, 2008).

Çocuğun ilkokula başlamasıyla birlikte, öğrencinin okul başarısı üzerinde rol oynayan çevresel etkiler toplumun daha yeni bir kesimine doğru genişler. Fakat aile etkisi bütünüyle ortadan kalkmaz. Günün 24 saati içerisinde okul saatlerin miktarı göz önüne alınırsa, çocuk yaşamının ¾’nün bu dönemde de aile içerisinde geçirir. Bu durum, okul yıllarında da çocuk- aile etkileşiminin önemini göstermektedir (Çelenk, 2003).

İlk okuma ve yazma öğretiminde, evde çocuğuna eğitim yardımı sağlayan ve bu amaçla okul ile yakın işbirliğine giren ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Çelenk, 2003).

Okulda yapılan eğitim evde anne-babalar tarafından da desteklenmediği sürece, okul eğitiminde başarıya ulaşmak olası değildir. Okul ve aile iki farklı toplumsal kurumdur ve farklı beklentiler etrafında şekillenmişlerdir. Bu iki farklı kurumun çocukların eğitimleri konusunda çıkar birliğine getirilmesi gereklidir. Sorun özellikle okul eğitiminin başlangıcı olan ilköğretim birinci sınıflar için çok daha önemlidir; çünkü en temel çalışma ve öğrenme becerileri bu yılda oluşturulmaktadır (Şimşek ve Tanaydın, 2002).

Aile içi uyum, ailenin destekleyici yaklaşımı ve ailenin okul etkinliklerine katılmasındaki çeşitliliğin, okul başarısı üzerinde önemli etkileri vardır. Yapılan araştırmalarda sınıf içerisindeki başarısı düşük öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin anne-baba ilgisi olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda anne-babanın çocuklarına olan otoritesi ve tutarsızlığı da akademik başarısında önemli rol oynadığı görülmüştür (Çelenk, 2003).

Aile katılımının sağlanabilmesi için eğitimciler okul-aile işbirliğine inanmalı ve planlamalarını bu doğrultuda yapmalıdır. Eğitimciler, ailelere okulda verilen eğitimi desteklemeleri gerektiğini ve bu şekilde çocuklarının başarıyı elde edebileceklerini anlatmalıdır. Bu sebeple çocuklar okula başladığı andan itibaren eğitimciler ile aileler iletişim halinde olmalıdır. Çocukların başarılı olabilmesi için okul-aile-toplum işbirliği önem göstermektedir (Oğuz, 2012).

Okul-aile iş birliği süreci, ailelerin çocuklarını okula kayıtlarını yaptırdıkları ilk andan itibaren başlamaktadır. Böylece öğretmenlerin aile katılımı programı felsefelerini belirledikten sonra ellerinde,

Öğretmenlerin Gözünden İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Öğrenme Süreçlerine Ailelerin Katılımı

kayıtlar sırasında edinilen çocuk ve aileye ilişkin temel bilgiler mevcut olmaktadır. Çocuklar ve aileler ile ilgili elde edilen bu ilk bilgiler, aile katılımı programının genel çerçevesini oluşturmaktadır (Ömeroğlu ve Yaşar, 2005).

Okulda verilen eğitimin evde, evde verilen eğitimin okulda desteklenmesiyle bir devamlılığın olması ve böylece hem okulda hem de evde çocuğun istendik davranış değişikliklerine doğru bir biçimde ulaşması sağlanacaktır. Okul ve aile iş birliği öğrenci başarısını arttırırken, katılım, güdüleme, kendine güven ve olumlu davranışların gelişmesinde oldukça etkilidir. Çocukların okul ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirmesinde aile katılımı temel araç olarak görülmektedir (Güler, 2007).

Akademik ve sosyal gelişim özellikleri açısından bakıldığında, ilköğretim etkinlikleri içerisinde yer alan ilk okuma yazma süreci, temel ve zorunlu öğrenim basamağını oluşturan ilköğretimin en önemli aşamalarından biridir. Bu aşamanın öğrencinin öğrenim yaşantılarına başarılı bir başlangıç görevi görebilmesi için etkili bir yaklaşımla yönetilmesi gerekir. Bu amaçla yapılacak en önemli yönetsel etkinliklerden biri, “ilk okuma yazma öğretimi sürecine aile desteğinin sağlanmasıdır.” Bu sebeple, öncelikle her aile için “aile eğitimi ihtiyaç analizi” yapılması gerekir. Çünkü ailelerin eğitsel açıdan sahip oldukları avantajlı veya dezavantajlı durumların neler olduğu bilinmeden çocuklarının eğitimine sağlayabilecekleri etkili destekleri bilinemez. İlköğrenimin başlangıcını oluşturan “ilk okuma yazma süreci” ilk, orta ve yükseköğrenimin de temelini oluşturmaktadır. İlk okuma yazma süreci, işlevsel okuryazarlığın yanında tüm öğretimsel yaşantıların başlangıcını oluşturan yeterliklerin kazandırılmaya çalışıldığı bir aşamadır. İlk okuma yazma sürecinin başarısı, aile ile okulun tam ve sürekli işbirliğine dayalıdır. Çocukları ilköğretime yeni başlayan aileler, bir yandan çocuklarının okullarına tam zamanlı katılımını sağlamak, diğer yandan okul yaşantıları içinde yer alan eğitsel ve sosyal etkinliklere sürekli katılımda bulunmak durumundadır. Okula etkili aile katılımı, okulların öğrenci özellik ve gereksinimlerine uygun olarak ailelere sunacağı “aile eğitimi” sayesinde sağlanabilir (Özbaş, 2013).

Bu araştırmada da aile katılımının birinci sınıf öğrencilerin okuma ve yazma becerini öğrenme süreçlerine etkileri sınıf öğretmenleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Okuma ve yazma becerilerini kazanım sürecinde aile katılımının etkisi nedir?
2. Aileler çocuklarının okuma ve yazma becerilerini öğrenme süreçlerine hangi yollarla dahil olabilirler.
3. Okul ve öğretmen aile katılım sürecini nasıl kolaylaştırabilirler?
4. Aile katılımı noktasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerilerini kazanmalarında öğrenme süreçlerine etkin aile katılımının sınıf öğretmenlerinin gözünden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma nitel bir durum araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmada amaca uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomonoloji) kullanılmıştır.

Nitel araştırmalar olay, olgu ve durumların olduğu gibi ortaya konmasını ve nedenlerinin belirlenmesini sağladığı gibi katılımcıların bizzat sürece dâhil olmalarını sağlaması bakımından da önemli bir araştırma desendir (Özcan ve Özcan, 2016).

Araştırma grubu

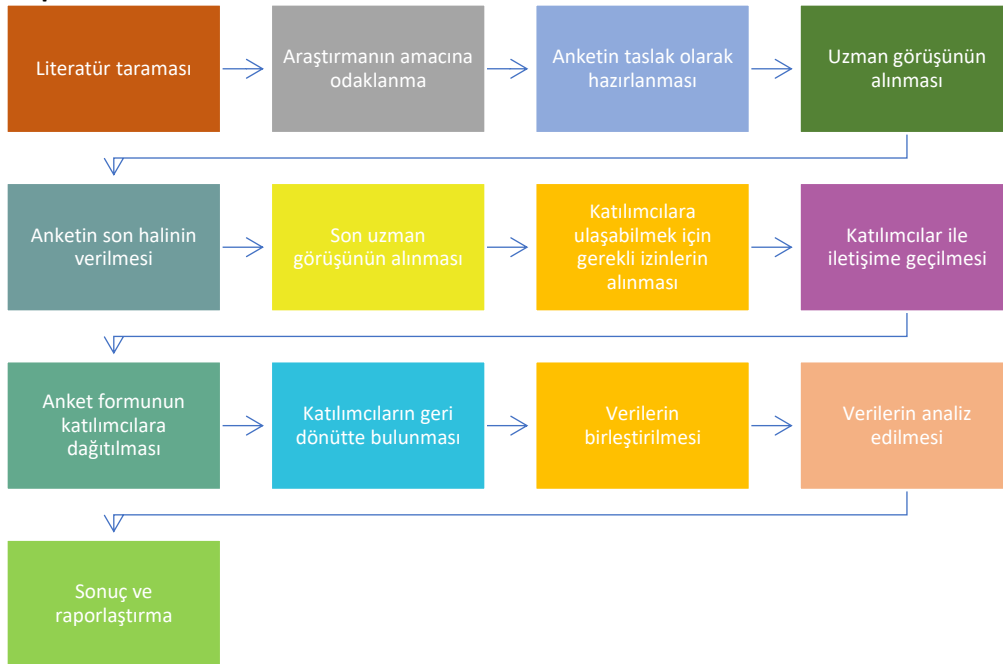
Çalışma grubunu Kars ilinde görev yapmakta olan 43 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Tez çalışmasında kolay ulaşılabilir örneklem yönteminden faydalanılmıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esası üzerine kurulmuştur. Çalışma kapsamında 60 sınıf öğretmeni ile iletişime geçilmiştir. Ancak 60 sınıf öğretmeninden sadece 43 sınıf öğretmeni anketlere geri dönüş sağlamıştır. Araştırmayı oluşturan katılımcıların yaklaşık %67’sini kadın öğretmenlerin, yaklaşık %33’ünü ise erkek öğretmenlerin oluşturmuştur. Katılımcıların yaş özelliğine göre 20-30 yaş aralığındaki katılımcılar yaklaşık %79’luk, 30-40 yaş aralığındaki katılımcılar yaklaşık %13, 40 yaş ve üstü katılımcılar ise yaklaşık %8’lik bir dilim oluşturmuştur. Mesleki deneyim özelliğine göre ise 1 ay-10 yıl kategorisini katılımcıların yaklaşık %88’lik, 11 yıl-20 yıl kategorisini katılımcıların yaklaşık %5’lik, 21 yıl-30 yıl kategorisini katılımcıların

yaklaşık %2'lik, 31 yıl ve üstü kategorisini katılımcıların yaklaşık %5'lik kısmın oluşturduğu görülmüştür. Görev yeri özelliği göz önüne alındığında katılımcılar arasından köyde çalışan öğretmenler yaklaşık %74, ilçede çalışan öğretmenler yaklaşık %21, ilde çalışan öğretmenler yaklaşık %5'lik bölümünü oluşturmaktadır. Kurumdaki görev süresi özelliği dikkate alındığında ise 1 ay-10 yıl kategorisini %98'lik, 11 yıl-20 yıl kategorisini %2'lik dilimin oluşturduğu görülmektedir. Meslek hayatları boyunca okuttukları sınıf düzeyleri özelliği incelendiğinde ise katılımcıların yaklaşık %91'i 1. sınıf, katılımcıların yaklaşık %60'ı 2. sınıf, katılımcıların yaklaşık %53'ü 3. sınıf, katılımcıların yaklaşık %63'ü 4. sınıf okuttuğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşmuş anket formu kullanılmıştır. Anketin geliştirme sürecinde ilgili literatür incelenmiş ve elde edilen bilgiler doğrultusunda hazırlanan sorularla taslak bir form yapılandırılmıştır. Oluşturulan taslak form, araştırmacıların da dâhil olduğu uzmanlar tarafından incelenmiştir. İlgili dönütlerin yapılması ile birlikte soruların ölçülmek isteneni ölçme, araştırmacının amacına hizmet etme, anlaşılma, sıralanma ve tasarım açısından yeniden düzenlenmiştir. Ardından araştırma grubu dışındaki 5 sınıf öğretmenine anket formu verilerek onlardan gelen dönütler ile anket formu yeniden düzenlenmiştir. Anket formu beş bölümden oluşmuştur. İlk bölümde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almıştır. Bu bölümdeki sorular ile katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, çalıştığı okulun bulunduğu yer, çalıştığı okuldaki görev süresi ve bugüne kadar okuttuğu sınıf düzeylerine ilişkin veriler toplanmıştır. Anketin ikinci bölümünde ise katılımcıların ön yaşantılarına ait veriler toplanmıştır. Bu bölümde toplamda 5 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Anketin üçüncü bölümünde ise katılımcıların aile katılımına yönelik uyguladıkları planlamalara, okulun uyguladığı planlamalara, velilerin aile katılımına yönelik çalışmalarına yönelik kişisel stratejileri ve deneyimlerine ilişkin görüşleri hakkındaki veriler toplanmıştır. Bu bağlamda anketin üçüncü bölümünde toplam 16 açık uçlu soru yer almıştır. Anketin dördüncü bölümünde ise katılımcıların aile, aile katılımı ve çalıştığı kurum ile ilgili inançlarına yönelik görüşleri hakkında veriler toplanmıştır. Bu bölümde toplamda 13 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Anketin son bölümü olan beşinci bölümde ise katılımcıların ailelerin etkin katılımına yönelik meslektaşlarına önerdikleri tavsiyelere yönelik görüşlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Bu bağlamda anketin son bölümü olan kapanış bölümünde toplamda 1 açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması



Şekil 1. Veri toplama süreci

Şekil 1’de görüldüğü üzere literatürün taranması sonucunda araştırmanın amacına uygun anket hazırlanmıştır. Uzman görüşleri alınarak anket üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Gerekli izinlerin Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınması ile birlikte izin süreci tamamlanmıştır. Katılımcılar ile iletişime geçilmek istendiğinde ise bazı sıkıntılar ortaya çıkmıştır. Çevre şartlarından, ulaşımdan ve görev yapıldığı yerin çok küçük bir ilçe olmasından kaynaklı katılımcılara ulaşmada sıkıntılar oluşmuştur. Bu tür sıkıntılardan dolayı sadece 60 katılımcı ile iletişime geçilebilmiştir. Ancak bu katılımcılar ise anket doldurma sürecini uzatmış ve sadece 43 katılımcı geri dönüşte bulunmuştur. Verilerin toplanması süreci tüm bu olumsuzlukların sonucunda uzamıştır. Planlanan süreçten daha uzun bir süreçte tamamlanmıştır. Verilerin bir araya getirilmesi ile birlikte analiz süreci başlamıştır.

Verilerin Analizi

Açık uçlu sorudan elde edilen veriler öncelikli olarak her bir soru başlığı altında bilgisayarda WORD ortamına aktarılmış ve her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonra ulaşılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Görüş farklılıklarının olduğu durumlarda sonuçlar birlikte yeniden değerlendirilmiş ve uzlaşma sağlanmıştır. Elde edilen kodlar tekrarlanma sıklıkları doğrultusunda ilgili oldukları soru başlığı altında tablolaştırılarak sunulmuştur. Tablolardaki frekans değerleri kişi sayısını değil, yapılan kodlamanın kaç kişi tarafından ifade edildiğini göstermiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel paradigma mantığının benimsendiği çalışmalarda araştırma bulgularının sayısal niceliklerle de desteklenmesi araştırmaların kalitesini artırmada kullanılan önemli yollardan biridir (Yıldırım, 2010). Bu çalışmada da elde edilen veriler sayısal değerlerle desteklenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler çalışmadaki araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve sürekli yapılan karşılaştırmalarla en doğru yargılara ulaşmaya çalışılmıştır. Daha sonra veriler araştırmanın mantığını bilen, eğitim programları alanında çalışan bağımsız bir kodlayıcıya verilmiş ve kendisinden verileri değerlendirmesi istenmiştir. Daha sonra bağımsız araştırmacının ulaştığı değerlendirmeler ile araştırmacıların ulaştığı sonuçlar karşılaştırılmış ve var olan uyumsuzluklar giderilmeye çalışılmıştır. Araştırmacıların ve bağımsız kodlayıcının ikilemde kaldığı durumlar tekrar gözden geçirilmiş ve ortak bir fikir birliğine varılincaya kadar gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu araştırmanın transfer edilebilirliğini artırmak için anlaşılır ve detaylı betimlemelere yer verilmiş; veri toplama süreci, katılımcıların özellikleri, nasıl seçildikleri ve veri analiz süreci detaylı bir şekilde çalışmada sunulmuştur. Bu şekilde araştırmanın transfer edilebilirliğine katkı sağlanmıştır (Creswell ve Miller, 2000). Bu şekilde yapılacak benzer çalışmalara ayrıntılı betimlemeler vasıtası ile yol gösterilmiştir. Bu çalışmada çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için izlenen yollardan biri de ulaşılan sonuçların çalışmadaki katılımcılardan bazısına gösterilmesi ve ulaşılan sonuçlar hakkında onların görüşlerinin alınmasıdır. Böylelikle elde edilen bulgulara yönelik katılımcılardan dönütler alınmış ve bu şekilde araştırmacıların kaynaklanabilecek yanlışlıklar en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulguların inandırıcılığını artırmak amacı ile katılımcıların açık uçlu sorulara ilişkin belirtmiş oldukları görüşlerden örnek alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar yapılırken araştırmaya yanlılık katacak görüşler değil, verilen cevapların genelini yansıtacak görüşlerle ilgili örneklerden alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın Kişisel Stratejiler ve Deneyimler Bölümüyle İlgili Bulgular

Çalışmanın kişisel stratejiler ve deneyimler bölümünde ilk soruda aileleri çocuklarının eğitimlerine etkin ve bilinçli bir şekilde katılımlarını sağlamak için öğretmenlerin uyguladıkları stratejiler konusunda görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 1 yer verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Ailelerin Çocuklarının Eğitimlerine Etkin ve Bilinçli Bir Şekilde Katılımlarını Sağlamak için Uyguladıkları Stratejiler

Görüşler	f
----------	---

İşbirliği	6
İstek uyandırma	8
Birebir görüşmeler	16
Veli toplantıları	20
Okul ve ev arası bilgi alışverişi	2
Ev ziyaretleri	5
Arkadaşlık ilişkileri	2
Sosyal Etkinlik	1
Sürekli iletişim halinde olmak	7
Strateji yok	1
Önemli olan öğretmen	2
Aileleri tanımak	1
Notla iletişim	3
Kitap okuma çizelge takibi	1
Evde okuma yarışı	1

Tablo 1 incelendiğinde en çok uygulanan stratejiler olarak veli toplantıları, birebir görüşmeler ve istek uyandırma görülmektedir. Tüm bu stratejileri ise ortak payda olan iletişim altında birleştirmişlerdir. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Veli toplantıları ile sürekli iletişim halinde olmaya çalışıyorum. Telefon aramaları, mesaj gönderme gibi iletişimi destekleyen şeyler kullanıyorum. (KÖ32)”

“Aileler ile birlikte sürekli işbirliği yaparak, öğrenciye gerekli desteğin verilmesi amaçlanır. Öğrencinin okuma isteği uyandırılır. (KÖ7)”

“Devamlı ailelerle içli dışlı olmaya ve onları okula çocuklarının geleceğini hazırlamak için davet etme ile ilgili stratejiler uyguladım. Her bir velimi detaylı tanıyarak onlarla yakın ilişki de olmayı amaçladım. Köyde kalıyor olmamın da avantajını kullanarak bu konuda çalışmalar yaptım. (KÖ17)”

Çalışmanın kişisel stratejiler ve deneyimler bölümünün ikinci sorusunda ise öğretmenlerin uygulanan stratejilerin başarılı olup olmadığı konusundaki düşünceleri elde edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Uygulanan Stratejilerin Başarılı Olup Olmadığı Konusundaki Düşünceleri

Görüşler	f
Kısmen başarılı	11
Başarılı	18
Başarılı olmadı	6
Uygulamıyorum	3

Tablo 2 incelendiğinde uygulanan stratejilerin çoğunun başarılı olduğu ancak birçoğunun da kısmen başarılı olduğu görülmektedir. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılardan birine yer verilmiştir.

“Eğitimde ailenin desteği olduğu süreçlerde başarı çabuk elde edilir. (KÖ2)”

Çalışmanın kişisel stratejiler ve deneyimler bölümünün üçüncü sorusunda ise aile katılımının nasıl bir süreç olduğu hakkındaki öğretmen düşünceleri ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Aile Katılımının Nasıl Bir Süreç Olduğu Hakkındaki Düşünceleri

Görüşler	f
Temel aile	5
Sürekli	9

Öğretmenlerin Gözünden İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Öğrenme Süreçlerine Ailelerin Katılımı

Öğrenci-öğretmen-aile üçgeni	5
İletişim	6
Takip	2
Değer vermek	1
Gerekli	1
Ailenin görevi	5
Eğitim devamı	3
Yol gösterici	3
Desteklemek	4
Olumlu-olumsuz	3
Önemli süreç	7
Farklı zorluklar	5
Bölgesel açıdan	1
Başarı anahtarı	1

Tablo 3 incelendiğinde aile katılımının sürekli, önemli bir süreç olduğu ve iletişim ile sağlanabileceğini dair bulgulara ulaşılmıştır. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Sürekliliği olan ve olması gereken bir süreç. (KÖ28)”

“Bulunduğu yere göre farklı zorlukları olan ve her daim üzerinde kafa yorulması ve ekstra çalışma gerektiğini düşünüyorum. (KÖ17)”

“Aile katılımı; ailenin öğrencinin dersleriyle alakadar olması ve çocuğu hakkında öğretmenle sürekli bir iletişim içinde olmasıdır. (KÖ37)”

Çalışmanın kişisel stratejiler ve deneyimler bölümünün dördüncü sorusunda ise katılımcıların çalıştıkları okulda ailelerin etkin katılım düzeyleri noktasındaki görüşleri elde edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Çalıştıkları Okulda Ailelerin Etkin Katılım Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Her sene azalıyor	2
Katılım yetersiz	19
Etkin katılım var	10
Okul-aile işbirliğinde çoğunluk	2
Katılım yok	6
Veliye bağlı	1
Orta düzeyde	3
Katılım bilinçli değil	1

Tablo 4 incelendiğinde ailelerin etkin katılımın yetersiz olduğu görülmektedir. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılardan birine yer verilmiştir.

“Maalesef istenilen düzeyde katılım söz konusu değil, ailelerin eğitim algısı, yaşam şekilleri ve ekonomik uğraşları bu durumun en büyük sebeplerindendir. (KÖ24)”

Çalışmanın kişisel stratejiler ve deneyimler bölümünün beşinci sorusunda ise şuan okuttukları sınıftaki öğrenci ailelerinin etkin katılımı ile ilgili düşünceleri elde edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Şuan Okuttukları Sınıftaki Öğrenci Ailelerinin Etkin Katılımı ile ilgili Düşünceleri

Görüşler	f
Hepsi ile etkin katılım	12

Veliler arasında rekabet	1
Sınıfın yarısında katılım	7
Etkin katılım başarıyı arttırır	1
Katılım yok	5
Düşük katılım	12
Çoğunlukta katılım	3
Öğretmenin çabasıyla	2
Bilinçli ailelerde katılım	2

Tablo 5 incelendiğinde en çok iki görüşün ortaya çıktığı görülmüştür. Bu görüşlerden biri hepsi ile etkin katılım bir diğeri ise düşük katılımdır. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Çok fazla etkin katılım olduğunu söylemek imkânsızdır. (KÖ21)”

“Veliler rekabet halinde ve daha duyarlılar. (KÖ6)”

Çalışmanın kişisel stratejiler ve deneyimler bölümünün altıncı sorusunda ise sınıfta okuma ve yazma açısından çok fazla aile desteği gören öğrencilerin durumu sorgulanmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Sınıfta Okuma ve Yazma Açısından Çok Fazla Aile Desteği Gören Öğrencilerin Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	<i>f</i>
Var	19
Yok	12
1/3 oranında	1
Birkaç öğrenci	10
%50 oranında	1

Tablo 6 incelendiğinde sınıfta okuma ve yazma desteği alan öğrencilerin var olma durumunun yüksek olduğu görülmektedir. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılardan birine yer verilmiştir.

“Hayır. Sadece özel gereksinimli öğrencim çok fazla aile desteği alıyor. (KÖ26)”

Çalışmanın kişisel stratejiler ve deneyimler bölümünün yedinci sorusunda ise aile desteği gören öğrencilerin durumları hakkındaki görüşleri elde edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Aile Desteği Gören Öğrencilerin Durumları Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Görüşler	<i>f</i>
Ekonomik durum	14
Sosyal çevre	15
Özgüven yüksek	7
Okula, derslere daha ilgili	1
Üretken	1
Çözüm odaklı	1
Başarı	14
Aileler eğitime önem	2
Kesinlik yok	5
Fark var	3
Özel gereksinimli	1
Arkadaş ilişkileri	1

Tablo 7 incelendiğinde aile desteği gören öğrencilerin durumları hakkındaki görüşlerinden sosyal çevre, ekonomik durum ve akademik başarı olarak farklılıklarının olduğu görülmektedir. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Sınıfın başarı düzeyi açısından önden gelen öğrencilerini, ailelerini desteğini gören öğrenciler oluşturmaktadır. (KÖ42)”

Çalışmanın kişisel stratejiler ve deneyimler bölümünün diğer sorusunda ailelerinin katılımıyla çocukların okuma ve yazma başarılarında önemli gelişmelerin olup olmadığı hakkındaki görüşler elde edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Ailelerinin Katılımıyla Çocukların Okuma ve Yazma Başarısındaki Gelişmeler Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Oldu	40
Okuma Yazma	1
Dikte	1
Olmadı	3
Beceriye kalıcılaştırma	1
Ödevleri yapmak	1

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin ailelerinin katılımıyla çocukların okuma ve yazma başarısında önemli gelişmelerin olduğu yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Evet oldu. Özellikle eğitim derecesi yüksek ailelerde. (KÖ1)”

“Tabi ki de oldu. Öğrencinin özellikle öğretimi pekiştirme aşamasında aile desteğinin katkısı öğrencide beceriyi kalıcılaştırmada oldukça etkili olduğunu söyleyebilirim. (KÖ24)”

Çalışmanın kişisel stratejiler ve deneyimler bölümünün diğer sorusunda aileleri etkin olarak katılmayan çocukların sınıftaki başarıları hakkında öğretmen görüşleri belirlenmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Aileleri Etkin Olarak Katılmayan Çocukların Sınıftaki Başarıları Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Var	29
Kısmen var	5
Yok	8
Hemen hemen hepsi	1
Dezavantaj	1
Başarısız	3
Farklı yollarla gidermek	1
Ailenin önem vermemesi	1
Çocuklardaki istek	1
Sosyal anlamda da farklılık	1

Tablo 9 incelendiğinde aileleri etkin olarak katılmayan çocukların sınıf içerisindeki varlığının fazla olduğu belirlenmiştir. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Söylediğim gibi zaten çoğunluğunu bu tarz velilerin oluşturduğu öğrencilerim var. Bu da hem akademik başarıyı düşürüyor hem de sosyal anlamda da diğer öğrencilerden farklılık gösteriyor. (KÖ17)”

“Aileleri etkin katılmayan öğrencilere göre aileleri etkin katılım gösteren öğrenciler daha istekli olanlar gayet başarılıdır. (KÖ23)”

Çalışmanın kişisel stratejiler ve deneyimler bölümünün diğer bir sorusunda aileleri etkin olarak katılmayan çocukların durumları ile ilgili öğretmen görüşleri elde edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Aileleri Etkin Olarak Katılmayan Çocukların Durumları ile ilgili Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Yetersiz sosyal ilişki ve çevre	13
Zayıf ekonomik durum	9
Cevap yok	6
Sorunlu öğrenciler	2
Düşük akademik başarı	5
Ekonomik duruma verilen önem	3
Öğrencinin kendi çabası	1
Ailenin önceliği	13
Ekonomik durum etkili değil	3
Özgüven	2

Tablo 10 incelendiğinde aileleri etkin olarak katılmayan çocukların durumları ile ilgili yetersiz sosyal ilişki ve çevre ve ailenin önceliği ön plana çıkmıştır. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Ailenin ekonomik durumu-uğraşları, çocuklara gereken özeni göstermede bir engel oluşturmaktadır. Köyle sınırlı kalan sosyal çevre yüzünden çocuklar kendini geliştirememektedir. (KÖ24)”

“Ekonomik durumları iyi değil. Annesi okuma yazma bilmeyen var. Babaları sürekli şehir dışında ya da tüm gün (hafta sonu dâhil) işte. (KÖ27)”

Araştırmanın kişisel stratejiler ve deneyimler bölümünün diğer bir sorusunda okuma ve yazma sürecine etkin katılan ailelerin değerlendirmelerde çocuklarının üzerinde baskılar oluşturup oluşturmadıkları konusundaki öğretmen görüşleri elde edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Okuma ve Yazma Sürecine Etkin Katılan Ailelerin Bu Değerlendirmelerde Çocuklarının Üzerinde Baskılar Oluşturup Oluşturmadıkları Konusundaki Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Baskı oluşturmuyor	18
Bazen baskı oluşturabiliyor	16
Yönlendirme	3
Baskı oluşturmuyor	6
Önlem	2
Çocuklara göre aile katılımı	1
Yanlış yöntem	1
Olumlu yönde baskı	1

Tablo 11 incelendiğinde okuma ve yazma sürecine etkin katılan ailelerin bu değerlendirmelerde çocuklarının üzerinde baskılar oluşturup oluşturmadıkları hakkında baskı oluşturmuyor ve bazen baskı oluşturabildikleri görüşleri oldukça yüksek çıkmıştır. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Baskı oluşturan velim olmadı. Sonuçları haberdar ettiğim için önlemler aldık ve çocukların ilerlemesini sağladık. Sorunlar çabuk çözüldü. (KÖ38)”

“Az da olsa baskı oluşturuyor. Ama bu baskı gelecek günlerde öğrenciyi pozitif yönde etkiliyor. (KÖ33)”

Araştırmanın İnançlar Bölümündeki Sorulara İlişkin Bulgular

Araştırmanın inançlar bölümündeki ilk sorusunda uygun aile katılımı hakkındaki katılımcıların görüşleri elde edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Uygun Aile Katılımı Hakkındaki Katılımcıların Görüşleri

Görüşler	f
İlgi	12
İletişim	11
Baskı boyutunda olmamalı	1
Destek	11
İşbirliği	5
Fayda	2
Rehber aile	5
Sürekli	3
Öğretim okulda yapılmalı	1
Akademik başarı artar	1
Öğretmen okulda aile dışarıda	2
Çocuğun seviyesine inmek	1

Tablo 12 incelendiğinde ise uygun aile katılımı hakkında elde edilen görüşler ilgi, iletişim ve destek olunması yönünde ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Çocuğunu çok fazla yargılamadan, destek alan, yol gösteren aile tipi. (KÖ16)”

“Aile katılımı sağlanmalı fakat öğretmen-aile rolleri karıştırılmamalı. (KÖ2)”

Araştırmanın inançlar bölümündeki ikinci sorusunda ailelerin çocuklarına katkı sağlamayı isteyip istemedikleri konusundaki öğretmen görüşleri elde edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Ailelerin Çocuklarına Katkı Sağlamayı İsteyip İstemedikleri Konusundaki Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
İstek var	27
Katkı yok	3
Bilinçli değil	5
Engelleyen etmenler	1
Önem vermek	5
İstemiyorlar	18
Başarılı	1
Başarısız	2

Tablo 13 incelendiğinde ailelerin çocuklarına katkı sağlamayı isteyip istemedikleri konusunda istekli olma ve olmama durumu en çok göze çarpan görüşlerden biri olmuştur. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Her aile çocuğuna katkı sağlamak ister. Kimi bunu başarı, kimisi başaramaz. (KÖ43)”

“Sınıfı ve uygulanan programı izlemesi, şarkı, oyun ve hikâye okuma gibi etkinliklerde öğretmenin rolünü üstlenmesi gerektiğini düşünüyorum. (KÖ1)”

Araştırmanın inançlar bölümündeki diğer bir sorusunda katılımcıların çalıştıkları okulun aile katılımını arttırmak için çabaları hakkında görüşleri elde edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

Katılımcıların Çalıştıkları Okulun Aile Katılımını Arttırmak için Çabaları Hakkındaki Görüşler

Görüşler	f
Evet	27
İletişim	1
Rehberlik	1
Bilgilendirme çalışmaları	1
Orta seviyede	6
Düşünmüyorum	9

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların çalıştıkları okulun aile katılımını arttırmak için çabaladıkları ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

"Küçük bir okulda yapılması gerekeni yapıyorlar. (KÖ19)"

"Düşünüyorum. Okulumuzun öğretmenleri velilerimize sürekli rehberlik ediyorlar. Bilgilendirme çalışmaları yapıyorlar. (KÖ38)"

"Okulumuz gerek idare gerek öğretmenler olarak ailelerle sürekli irtibat halinde ve aileleri bilgilendirmektedir. (KÖ40)"

Araştırmanın inançlar bölümündeki diğer bir sorusunda hangi tür aile katılımının çocuğun okuma ve yazma başarısında daha etkili olduğu konusunda öğretmen görüşleri elde edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

Hangi Tür Aile Katılımının Çocuğun Okuma ve Yazma Başarısında Daha Etkili Olduğu Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Sürekli iletişim halinde	4
Düzenli katılım	1
Maddi olmayan	1
Sevgi ve ilgi	11
İşbirliği	10
Bireysel görüşmeler	1
Destek	11
Yol gösterici	1
İyi örnek	1
Sürekli	1
Bilinçli	1
Yeterli ölçüde	2

Tablo 15 incelendiğinde sevgi ve ilgiye dayalı, öğrenciye destek verilen ve iş birliği içerisinde olunan aile katılımının çocuğun okuma ve yazma başarısında daha etkili olduğu görüşleri ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

"Öğretmene saygı unsurunu göz önünde bulunduran, çocukları ile vakit geçiren. (KÖ22)"

"Öğretmenle sürekli görüş alış-verişinde olan bir aile çocuğunun nerede eksik kaldığını nerede yardıma ihtiyaç duyacağını iyi bilir. Bu da doğru müdahale demektir. (KÖ36)"

Öğretmenlerin Gözünden İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Öğrenme Süreçlerine Ailelerin Katılımı

Araştırmanın inançlar bölümündeki diğer bir sorusunda ailelerin katılımında çocuklar için faydasız olan bir durum görüp görmedikleri hakkındaki öğretmen görüşleri elde edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

Ailelerin Katılımında Çocuklar İçin Faydasız Olan Bir Durum Görüp Görmedikleri Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f
Hayır	21
Baskı	4
İstek dışında	3
Şiddet ve tehdit	1
İşbirliği	1
Evet	14
Yanlış öğretimler	7
Karşılaştırma yapılması	2
Bilinçsiz destek	3

Tablo 16 incelendiğinde ailelerin katılımında çocuklar için faydasız bir durum olmadığı ve olduğu durumları ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılardan birine yer verilmiştir.

"Görüyorum. Aşırı baskı olunca çocuklar isteksizleşiyor. (KÖ34)"

"Tamamen faydasız. Çünkü okuma-yazma faaliyetlerini nasıl yapılması gerektiğini bilmiyorlar. (KÖ23)"

Araştırmanın inançlar bölümündeki diğer bir soruda öğretmenlerin sınıflarında aile katılımına yönelik etkili stratejiler uygulayıp uygulamadıkları hakkındaki görüşleri elde edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Öğretmenlerin Sınıflarında Aile Katılımına Yönelik Etkili Stratejiler Uygulayıp Uygulamadıkları Hakkındaki Görüşler

Görüşler	f
Evet	28
Ailelere ulaşım ulaşmama	1
Her zaman için daha iyisi	2
Bazen	2
Yönlendirici notlar	1
Uygulamıyorum	1
Ailelerden de ilgi	1
Hayır	6
Şartlar	2

Tablo 17 incelendiğinde genel olarak öğretmenler sınıf içerisinde aile katılımına yönelik etkili stratejiler uyguladıkları konusunda görüşlerini dile getirmişlerdir. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

"Etkili stratejiler uygulansa da uygun ortam ve şartlardan dolayı maalesef etkililik yönünden zayıf kalmakta. (KÖ24)"

"Bazı teknikler ailelere anlatılıyor, ama bazıları için bu söylenemez. (KÖ6)"

"Gerekli gördüğüm süreçlerde aile katılımını sağlayarak, bireysel görüşmeler yaparak. (KÖ2)"

Araştırmanın inançlar bölümündeki diğer bir soruda hangi problemlerin ailelerin etkin katılımına engel olduğu hakkındaki öğretmen görüşleri elde edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Hangi Problemlerin Ailelerin Etkin Katılımına Engel Olduğu Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Okuma yazma problemi	3
Eğitim düzeyleri	15
Ekonomik durum	16
İstikrarsızlık	1
Sosyal çevre	8
Ön yargılar	2
Kalıplaşmış inançlar	1
Öğretmen ile iletişim	1
Eğitime verilen önem	10
Yaşam koşulları	8

Tablo 18 incelendiğinde ekonomik durum, eğitim düzeyleri ve eğitime verilen önem gibi problemlerin ailelerin etkin katılımına engel olduğu görüşleri ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

"Eğitimin sadece okulda olduğu düşüncesi çocuğuyla ilgisiz ve sorumluluk almak istemeyen aileler. (KÖ18)"

"Ailedeki iş yükünün çokluğu ve ailelerin bu konudaki bilgisizliği. (KÖ38)"

"Maddi sıkıntılar, geçim tarzı, yöresel nedenler vb.(KÖ40)"

Araştırmanın inançlar bölümündeki diğer bir soruda okuma ve yazma başarısı ile aile katılımı arasında olumlu ilişkilerin olup olmadığı hakkındaki öğretmen görüşleri elde edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

Okuma ve Yazma Başarısı ile Aile Katılımı Arasında Olumlu İlişkilerin Olup Olmadığı Hakkındaki Görüşler

Görüşler	f
Evet	39
Önemli ve gerekli	1
Doğru orantı	3
Hayır	1

Tablo 19 incelendiğinde okuma ve yazma başarısı ile aile katılımı arasında olumlu ilişkilerin olduğu düşüncesi ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

"Yeterli aile katılımının öğrenci başarısına olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum. (KÖ8)"

"Okuma-yazma ile aile katılımı en önemli ve gerekli olan ilişkidir. (KÖ40)"

"Kesinlikle birbiriyle yakından ilişkili olduğunu düşünüyorum. Böyle olduğunu da çocukların olumlu davranışları ortaya koyuyor. (KÖ17)"

Araştırmanın inançlar bölümündeki onuncu soruda ise ailelerin çocuklarının okuma ve yazma eğitim süreçlerine katılımında kendilerini rahat hissetmeleri konusundaki öğretmen görüşleri elde edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20.

Ailelerin Çocuklarının Okuma ve Yazma Eğitim Süreçlerine Katılımında Kendilerini Rahat Hissetmeleri Konusundaki Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Evet	22
Doğru teknikler	1
Stres	2

Öğretmenlerin Gözünden İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Öğrenme Süreçlerine Ailelerin Katılımı

Geri planda	1
Bazı zamanlarda	1
İstekli	2
Hayır	16
Şikâyet	1
Öncelik	1
Gerekli bilgilendirme	1
Önyargı	1
Bilinçli aile	2

Tablo 20 incelendiğinde ailelerin çocuklarının okuma ve yazma eğitim süreçlerine katılımında kendilerini rahat hissettikleri ve aynı zamanda hissetmedikleri konusunda görüşler ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

"İstekli olan ailelerin kendilerini rahat hissettiklerini düşünüyorum. (KÖ9)"

"Çok fazla değil. Çünkü bu iş aileler içinde sıkıntı oluşturuyor. (KÖ21)"

"Daha öncelikli işlerinin olduğunu düşünüyorum ve bu konuda pek de rahat olduklarını söyleyemem. Çok az velimde bu rahatlık olabilir. (KÖ17)"

Araştırmanın inançlar bölümündeki diğer bir soruda ailelerin çocuklarının okuma ve yazma eğitimlerine katılma süreçlerinde size veya diğer okul personeline ulaşmada kendilerini rahat hissetmeleri konusundaki öğretmen görüşleri elde edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Ailelerin Çocuklarının Okuma ve Yazma Eğitimlerine Katılma Süreçlerinde Öğretmene veya Diğer Okul Personeline Ulaşmada Kendilerini Rahat Hissetmeleri Konusundaki Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Evet	39
İletişim	4
İsteme durumu	1
Rahatsız hissetme	3
Ulaşım	1

Tablo 21 incelendiğinde ailelerin çocuklarının okuma ve yazma eğitimlerine katılma süreçlerinde tüm okul personellerine rahat bir şekilde ulaşabilecekleri dile getirilmiştir. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir

"Evet istediklerinde rahat ulaşabilme imkanları vardır. İletişim kurarlarken de rahat hissettirmeye çalışılmaktadır. (KÖ12)"

"Evet bu konuda oldukça rahatlar. Okul köyün içinde ve yakın olduğu içinde kolayca ulaşabiliyorlar ve rahat olduklarından da eminim. (KÖ17)"

"Evet. Telefon ve yüz yüze görüşmemizde kısıtlamamız yok. (KÖ38)"

Araştırmanın inançlar bölümündeki diğer bir soruda ailelerin çocuklarının okuma ve yazma eğitim süreçlerine etkin katılma konusunda sorumluluk sahibi olup olmadıkları hakkındaki öğretmen görüşleri öğrenilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Ailelerin Çocuklarının Okuma ve Yazma Eğitim Süreçlerine Etkin Katılma Konusunda Sorumluluk Sahibi Olup Olmadıkları Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Evet	13
Nadiren	11
Hayır	13

Çoğunluk	4
İlgi	1
Ailelere göre	1

Tablo 22 incelendiğinde ailelerin çocuklarının okuma ve yazma eğitim süreçlerine katılıma konusunda sorumluluk sahibi oldukları ve olmadıkları iki durumda ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

"Ailelerin bir kısmı sorumluluk sahibi bir kısmı değil. (KÖ20)"

"Büyük çoğunluğu için evet, bazı aileler ise bu durumu çok fazla umursamıyor. (KÖ16)"

"En büyük sorumluluğun aileye ait olduğunu düşünüyorum. Ailenin yükleneceği ve uygulayacağı sorumlulukların yerine getirmede oldukça önemli misyona sahiptir. (KÖ24)"

Araştırmanın inançlar bölümündeki diğer bir soruda ise bazı ailelerin çocuklarının bu süreçlerine katılmada herhangi bir sorumluluklarının olmadığını, bu sürecin sadece öğretmenin sorumluluğunda olması gerektiğini konusundaki öğretmen görüşleri elde edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Bazı Ailelerin Çocuklarının Bu Süreçlerine Katılma da Herhangi Bir Sorumluluklarının Olmadığını, Bu Sürecin Sadece Öğretmenin Sorumluluğunda Olması Gerektiği Konusundaki Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Evet	29
Hayır	10
Bazıları için	3
Aile sorunları	1
Tek sorumluluk öğretmenin algısı	5
Aile desteğinin önemi	1
Veli ziyaretleri	1
Sorumluluk ortak	2
Kismen	1

Tablo 23 incelendiğinde ise bazı ailelerde tüm sorumluluğun öğretmende olması gerektiği yönünde bir düşüncenin hâkim olduğu görülmüştür. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

"Çocukların sadece okuldaki eğitimle de okuma ve yazmayı öğrenebilecekleri düşüncesiyle aile katılımının çok gerekli olmadığını düşünmektedirler. (KÖ23)"

"Birçok ailede böyle bir düşünce vardır. Çocuğun başarı durumunun sadece öğretmeni ilgilendirdiği eğer çocuk başarısızsa bunun tek sorulusunun öğretmen olduğu söylenmektedir. (KÖ40)"

"Evet düşünüyorum. 'Akşam ödevleri ben yaptırırsam öğretmen ne iş yapıyor? (KÖ16)"

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın kişisel stratejiler ve deneyimler bölümüyle ilgili öğretmen görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde ailelerin çocukların eğitim sürecine etkin ve bilinçli bir şekilde katılım göstermeleri için öğretmenlerin uyguladıkları stratejiler öğrenilmek istenilmiştir. En çok uygulanan strateji olarak veli toplantıları ve birebir görüşmeler düzenledikleri göze çarpmaktadır. Bu stratejilerin yanında işbirliği içerisinde olmak, devamlı iletişimi sağlamak ve ailede de isteği uyandırmak adına çalışmaların yapıldığı gözler önüne serilmiştir. Günümüzde çağdaş eğitim anlayışında ev ile okul yaşantısı zincirlerini oluşturmak ve eğitimde devamlılığı sağlamak başarılı bir okul aile işbirliği ile gerçekleşmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2011). Etkili bir aile öğretmen iletişimi çocukların öğrenmelerine destek olur ve okul aile işbirliğinin büyüyerek gelişmesine yardım eder (Atabey ve Tezel-Şahin, 2011). Aile ve öğretmenler arasında iletişimi devam ettirmek ve geliştirmek için farklı teknikler kullanılmaktadır. Telefon görüşmeleri, kitapçıklar, teyp ve video kayıtları, fotoğraflar, duyuru panoları, bültenler, haber

mektupları, yazışmalar, portfolyo dosyaları, toplantılar, okul ziyaretleri, geliş-gidiş zamanları vb. bu tekniklere örnek verilebilir (Balcı ve Tezel-Şahin, 2018). Değişen toplumsal ve sosyal yapı ile iletişimden tam anlamıyla verim alabilmek için teknolojinin ve çağın gerektirdiği alternatif iletişim yolları da kullanılmaktadır (Balcı, 2017).

Öğretmenler tarafından aile katılımını artırmak için uygulanan stratejilerin başarılı olup olmadığı ile ilgili görüşler değerlendirildiğinde bu stratejilerin bir kısmı başarılı olarak değerlendirilirken, bir kısmı ise kısmen başarılı olarak değerlendirilmiştir. Bunun sebebi olarak ailenin eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durumunun etkilediği düşünülmektedir. Ailelerin etkin katılımını ve işbirliğini engelleyen faktörler olarak ailenin kendi okul yaşantısı ile ilgili olumsuzluğu, ekonomik sorunları, okula ayıracak zaman sıkıntısının olması, eğitim düzeyinin düşük olması, öğretmenlerin olumsuz tutumları ve ev ve okul kültürünün farklılığı olarak gösterilebilir (Selanik-Ay ve Aydoğdu, 2016).

Aile katılımının nasıl bir süreç olduğu konusunda öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde birçok farklı görüş ortaya çıkmıştır. Aile katılımı sürecinin bir süreklilik içerisinde olması gerektiği dile getirilen görüşlerden biri olmuştur. Aynı zamanda önemli bir süreç olduğu ve devamlı iletişim halinde bulunulması gerektiğine dair görüşler ortaya çıkmıştır. Ailenin temel yapı taşı olması ve okul-aile-öğretmen üçgeninin sağlamlaştırılarak bu sürecin daha sağlıklı olacağı yöndeki görüşler de durumun önemini ortaya koymuştur. Ailelerin çocuklarının toplumsallaşmasına yardım etme, değerler kazandırma, özgüvenlerinin gelişimini destekleme, girişimcilik gibi becerilere sahip olmasını sağlama, çocukları ile kaliteli zaman geçirme gibi pek çok rol ve sorumlulukları olduğu ve bunları çocuklarına kazandırdıkları ifade edilmektedir (Selanik-Ay ve Aydoğdu, 2016). Yapılan çalışmalarda ailelerin okulda geçirdikleri zaman ile çocuklarının sahip oldukları temel okul becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu sebeple ailelerin çocuklarını desteklemeye yönelik tutumlarının, bakış açılarının ve etkinliklere çocuklarıyla birlikte katılımının önem taşıdığı belirtilmektedir (Ünüvar, 2010).

Öğretmenlerin okuldaki aile katılım düzeyleri ile görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde bir grup öğretmen katılımın yetersiz olduğunu, diğer bir grup öğretmen ise katılım yeterli olduğunu bildirmiştir. Katılımın yeterli olduğu konusunda görüş bildiren öğretmenlerin aile katılımının olumsuz sonuçlarından etkilenmemek adına aile katılımından beklentilerini düşük tutmuşlardır. Aile katılımını eleştirilere açan en önemli olumsuzluklar; ebeveynlerin eğitim düzeylerinin düşük olması, birçoğunun sorumluluk alabilecek bilişsel yeterlikte olmaması ve küreselleşmenin etkisiyle aile kurumunun parçalanarak yok olmaya yüz tutması gibi sebepler gösterilmektedir (İlgar ve Coşkun-İlgar, 2018). Ailenin eğitime verdiği önem aile katılımını oldukça etkilemektedir. Bölge halkının yer yer değişik düşünceler göstermesinin en büyük sebebi olarak eğitime verdikleri önem gösterilebilir. Bu farklılık sınıf içerisinde dahi aileden aileye değişmektedir. Ailenin eğitime verdiği önem doğrultusunda eğitimde verim de artmaktadır. Öğretmen okula yönelik olumsuz deneyim ve tutumlara sahip ailelerin de var olabileceğini de göz önünde bulundurarak istekli ve kararlı uygulamalarla ailelerin eğitim sürecine katılımlarını sağlamalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerinde bu süreçte aileler ile sağlıklı bir iletişim ve ilişkilerin kurulabilmesi için gerekli öz yeterliliğe sahip olması gerekmektedir (Çamlıbel-Çakmak, 2010).

Öğretmen görüşleri doğrultusunda sınıflarda aile desteği gören öğrencilerin var olduğu ancak sınıfın tamamını kapsamadığı gözler önüne serilmiştir. Katılımcılardan biri kaynaştırma öğrencisinin aile desteğini çok fazla gördüğünü belirtmiştir. Bu durum bazı ailelerin çocuğun durumunu, ihtiyacını fark ederek hareket ettiklerini de ortaya çıkarmaktadır. Dezavantajlı çocukların hedeflenen becerilere sahip olmalarında okulda öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilerin farklı ortamlarda ve günlük yaşamlarında da genellemeleri oldukça önemlidir. Bu sebeple ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılmaları gerekmektedir. Aileler çocukların okulda öğrendiklerini günlük yaşamda da kullanmalarını sağlayarak bilgi ve becerinin kalıcılığını sağlamakta en önemli görevi üstlenmiş olurlar (Yıldız, 2017).

Öğretmenlerin aile desteği gören öğrencilerin durumları ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde aile desteği gören öğrencilerin sosyal çevre, akademik başarı ve ekonomik durum yönünden farklılıklar taşıdıkları görülmektedir. Tüm bu ortaya çıkan farklılıkların yanında özgüvenlerinin yüksek olduğu da gözler önüne serilmiştir. Bireyin özgüven geliştirebilmesi için temel değerler her zaman yol gösterici konumda olmalıdır. Birey belli temel değerler doğrultusunda hayatını anlamlandıramıyorsa özgüvenleri bu durumdan olumsuz etkilenecektir. Çocuğun aileden ve çevreden gördüğü yaşantılarını sevgi ve saygıya dayalı olması ve sosyal hayata katılmasıyla birlikte kendine olan özgüveni de gelişecektir.

Özgüven değerinin çocukta oluşmasında ve gelişmesinde ailenin, okulun ve arkadaş çevresinin etkisi büyüktür. Bu sebeple aile ve okul yaşamında değerler eğitiminin önemsenerek etkili olarak verilmesi gerekmektedir (Aktepe, 2018). Bu zamana kadar yapılan çalışmalara bakıldığında ise aile katılımı ve aile eğitiminin; çocuğun gelişimini destekleme kendilik algısının ve benlik saygısının gelişimine katkı sağlama, akademik başarısını arttırma, ailelerin kendilerini geliştirebilmeleri gibi konularda önemli role sahip olduklarını ve ailelerin çocukların eğitimine katılmalarının ne kadar gerekli olduğunu ortaya koymaktadır (Özcan ve Aydoğan, 2014).

Öğretmenlerin aile katılımının olduğu durumlarda çocukların okuma ve yazma becerilerindeki başarılarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ailelerin katılımı sayesinde öğrencilerin okuma ve yazma başarısının arttığını görüşünü bildirmiştir. Aile katılımının, tüm eğitim kademelerinde çocukların akademik başarıları üzerindeki etkileri en çok dikkat çeken ve tartışmasız şekilde kabul edilen bir gerçekliktir (Lindberg, 2017).

Öğretmenlerin çocuklarının okuma ve yazma becerilerini öğrenim süreçlerine etkin olarak katılmayan ailelere yönelik görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin sınıflarında çoğunlukla bu tarz öğrencilere sahip olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ebeveynlerin aile katılımı engelleri arasında kendi okul yaşantılarında karşılaştıkları olumsuzluklar, ekonomik sıkıntıların olması, okula ayırabilecekleri zamanın sınırlı olması, eğitim düzeylerinin düşük olması, karşılaştıkları olumsuz öğretmen tutumları, ev ve okul kültüründe yaşanan uyumsuzluklar farklı araştırmalarda ifade edilmektedir (Çağdaş, Özel ve Konca 2016).

Öğretmenlerin aileleri etkin olarak katılmayan öğrencilerin durumları hakkında görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin çevresiyle olan sosyal ilişkilerin oldukça zayıf olduğu belirtilmiştir. Ailenin önceliğinin farklı olması, eğitim düzeylerinin de düşük olması da aileleri etkin olarak katılmayan öğrencilerin gözlemlenen durumlarından biridir. Ailenin ekonomik koşullar doğrultusunda yeri geldiğinde çocuklarını okula göndermemesi bu durumun en güçlü örneklerinden olmuştur. Ekonomik durumun zayıf olması çocukların okul dışında çalışma durumlarını etkilemekte ve sonucunda ailenin de desteği olmayan bir eğitim öğretim hayatı ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin aile katılımı olan çocukların durumları ile aileleri etkin katılım sağlamayan çocukların durumlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında akademik başarı yönden çocukların aralarında fark olduğu görülmüştür. Akademik başarının tam anlamıyla sağlanmasında aile desteğinin önemi oldukça büyüktür. Aynı zamanda öğrencilerin kişisel gelişim yönünden de farklılıkları olduğu görülmüştür. Aileleri etkin katılım sağlayan öğrencilerin daha yüksek özgüvene sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ailelerin etkin katılımı, öğrencilerin sosyalleşmesi açısından da büyük etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Eğitim ve öğretim sürecinde aile ve okul arasında gerçekleşen etkili bir işbirliği ve karşılıklı etkileşimin, öğrencinin okul başarısına çok büyük katkıları vardır. Aile faktörü, öğrencilerin sosyal, duygusal, bilişsel ve psikomotor gelişimi ve akademik başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Bu sebeple ailelerin eğitim ve öğretim sürecinde çocuklarının gelişimi ve akademik başarısını yakından izlemesi ve okulda yapılan etkinliklere tüm samimiyetiyle katılması gerekmektedir (Hacısalıhoğlu-Karadeniz, Aksu ve Topal, 2012).

Araştırmada öğrenciler arasında oluşan farklılıkların aile katılımından kaynaklanmadığına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu farklılığın aile katılımından kaynaklandığını belirtmiştir. Aile uyumlu, iç ve dış düzenlenişi olağan, toplumdaki gelişmeler onun yapısını bozacak durumda değilse çocuk için mükemmel bir eğitim yuvasıdır. Ailenin eğitici nitelikte olan toplumsal çevresi, ailenin çocukları ile çeşitli hak ve sorumluluklarla birbirine bağlayan ideal bir eğitim ortamıdır (İlgar ve Coşgun-İlgar, 2018).

Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin okuma ve yazma becerilerindeki gelişimleri nasıl değerlendirdiklerine yönelik görüşleri göz önünde bulundurulduğunda değerlendirme çalışmaları olarak dikte çalışması, sınıf içi okuma, plan ve programa göre değerlendirmelerin yapıldığı görülmüştür. Okuma yarışmaları ve gözlem formları da kullanılan değerlendirme çalışmalarındandır. Etkili bir değerlendirme, söz konusu ölçme kriterleri göz önüne alınarak yapılır. Başarılı bir değerlendirme sadece test sorularıyla yapılmamalıdır. Farklı türde sorular ve ölçme yöntemleri ile değerlendirmeler gerçekleştirilmelidir (Akyol, 2007).

Öğretmenlerin okuma ve yazma sürecine etkin katılan ailelerin çocuklar üzerinde baskı kurup kurmadıklarına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde ailelerin çocuklar üzerinde baskılar oluşturduğu anlaşılmıştır. Ailenin etkin katılım göstermeleri ve çocuklarını iyi tanıyarak beklentilerini bu doğrultuda oluşturmaları baskıyı ortadan kaldıracağı öğretmen görüşleri doğrultusunda anlaşılmıştır.

Çocuk ve ebeveyn arasında ev ortamında gerçekleşen okumanın bir çeşit aile katılımı olup olmadığı yönündeki öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin hepsi nu tür bir okumanın aile katılımı olduğu yönde görüşlerini dile getirmişlerdir. Böylelikle ailelerin rol-model olma durumunu gerçekleştirdiğini, çocuğun teşvik edildiğini, ilgiyi daha çok hissettiği ve öğrenciye destek bulunduğu yönünde durumu değerlendirmişlerdir. Böylece eğitimin sadece okulda sınıflı kalmadığı ve ailede de devam ettiği ortaya çıkmıştır. Aile katılımı etkinlikleri genel olarak ev ve okul temelli olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Ev temelli aile katılım etkinlikleri; okul dışı uygulamaları içermekte ve bu uygulamalar çoğunlukla ev ortamında gerçekleştiği için ev temelli olarak isimlendirilmiştir. Öğretmen tarafından ailelerin ve çocukların evde yapmaları önerilen etkinlikler önemli bir kısmı kapsamaktadır. Okul temelli etkinlikler ise ailelerin okul ile iletişimlerini, okul merkezli uygulamalarda yer almalarını kapsamaktadır (Kurtulmuş, 2016).

Öğretmen inançları ile ilgili görüşlerden elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin bir kısmı aile katılımını çocuğa gösterilen ilgi olarak tanımlarken bir kısmı da aile ve öğrenci arasındaki iletişim olarak tanımlamıştır. Bir diğer kısım ise ailenin çocuğuna destek olması üzerine tanımlamasını gerçekleştirmiştir. Uygun aile katılımı öğretmen, aile ve öğrenci arasında iş birliğine dayandığını ve öğretmenin okulda öğrenciye olduğu rehber gibi ailenin de evde öğrenciye rehber olabilmesine dayandırılmıştır. Aile katılımı ile aileler okulda yapılan etkinliklere ve planlamalara etkin bir şekilde katılma fırsatı yakalamış olurlar. Bu sebeple aileler okullarda yer verilen konulara hâkim olurlar. Çocuklarının eğitimi konusunda gerekli özellikleri edinir, sosyal ve duygusal destek alır, konunun uzmanı ile bilgi alışverişi yapmış olurlar (Ömeroğlu, Kandır ve Ersoy, 2003).

Diğer bir araştırma sonucu öğretmen görüşleri bağlamında ailelerin çocuklarının okuma ve yazma eğitim süreçlerine etkin bir şekilde katılmak istediklerini göstermiştir. Ancak bu durumu engelleyen farklı sebeplerin olduğu ifade edilmiştir. Aile katılımında çocukların eğitimlerinin desteklenmesi, ailelerin de eğitilmesi söz konusudur. Aile katılımının gerçekleşmesi ile ailelerin bazı bilgi ve becerileri edinerek çocuklarıyla olan iletişimlerini yararlı hale getirmeleri istenmektedir. Çocuklarının gelişim düzeyleri hakkında bilgiye sahip olan aileler, kendilerine daha çok güven duyarak çocuklarını daha iyi anlayıp, eksik yönlerini daha kolay bir biçimde telafi edeceklerdir (Çağdaş, Özel ve Konca, 2016).

Diğer bir araştırma sonucu öğretmen görüşlerine göre okulların aile katılımını artırmaya yönelik etkinlikler yaptığını göstermiştir. Yönetmelik gereği okullar, okul ve aile birliklerini kurmak ve işletmek zorundadırlar. Okulların eğitim ve öğretimde ailenin rolü, ailenin öğrenci başarısındaki etkisi, okulun yetki ve sorumlulukları konularında ailelerin okulla işbirliği yapıp yapmamalarını etkileyen önemli bir etkidir (Tümkeya, 2017).

Öğretmen inançları doğrultusunda diğer bir araştırma sonucu aile katılımının çocuğun okuma ve yazma başarısındaki önemini ortaya koymuştur. Ailelerin çocuğun eğitiminde izledikleri farklı tutumların, çocuklar üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri bulunmaktadır. Demokratik ailelerde yetişen çocukların izin verici ya da otoriter ailede yetişen çocuklardan akademik başarı, sosyal gelişim açısından daha üst seviyede oldukları görülmüştür. Aynı zamanda çocuklarına ilgili samimi davranan ailelerin çocuklarının, katı ve sıkı kontrol uygulayan ailelerin çocuklarına göre sosyal yeterlikleri ve daha olumlu sosyal davranışları sergiledikleri ortaya çıkmıştır (Yoleri ve Taşdelen-Karçkay, 2015). Ailesinin okul ile olan ilişkisinin yoğun ve samimi olduğunu bilen bir öğrenci, diğer öğrencilere göre daha sorumludur. Çünkü kendisiyle ilgili gelişmelerden ailesinin de haberi olacağının farkındadır. Çocuğun okul dışı çevresinin ve bu çevredeki gelişmelerin okula ve öğretmenlere yansıtılması, öğrencinin okul sürecinde daha net tanıtılmasına ve öğretmenlerin öğrenciyi tam olarak tanıyıp yaklaşmalarına, ölçmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır (Ünlü, 2005). Aile katılımının tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için ailenin eğitilerek çocukların okul başarılarını etkileyecek olumsuzlukları azaltmak, öğretimi etkili hale getirmek, ailelerin okula olan yabancılıklarını gidermek, ailelerin

öğrenime katılımını sağlamak, ailenin çocuklarına ev ortamında edinebileceği bilgileri ve çocuklarının yaşamlarındaki rollerinin gösterilmesi gerekmektedir (Çağdaş, Özel ve Konca, 2016).

Öğretmenlerin aile katılımını artırmak amacıyla kendilerinin etkili stratejiler kullanıp kullanmadıkları ile inançları değerlendirildiğinde katılımcılardan birçoğu etkili stratejiler uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Çamlıbel ve Çakmak (2014) aile katılımının farklı şekillerde sağlanabileceğini; sınıfı ziyaret etmek, gönüllü öğretmen yardımcısı olmak, alan gezilerinde yardımcı olmak, çocuklara şarkı söylemek, şarkı öğretmek, hikâye okumak gibi sınıf içi etkinliklere katılmak, çocuklar için gerekli olan araç-gereçleri yapmak, kendi kültürüne özgü yöresel bilgiler sunan etkinlikler yapmak, (hikâye, şarkı, dans, yiyecek ya da kelime), kendi meslek ya da çalışma alanları hakkında bilgi vermek diğer ailelerle birlikte karşılıklı bilgi alışverişinde bulunmak diğer ailelere ulaşmada ve onlarında katılım sağlanmasında öğretmene yardımcı olmak, okulda yapılan bazı etkinlikleri evde de çocukla birlikte yapmak, sınıf içi etkinliklerde kesme, dikme ve onarma gerektiren materyallerde yardımcı olmak, sınıfa evcil bir hayvan getirmek gibi etkinliklerin aileler tarafından gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre aileler, öğretmen ve okul personelinin yardımlarıyla çocuklarının eğitim sürecine kolayca dâhil olabilmektedirler. İstedikleri zaman yüz yüze veya telefonla görüşmelerin sağlanabileceği rahatlık her zaman verilmeye çalışılmaktadır. Yine öğretmen görüşlerine göre aileler kendilerini katılım noktasında çok fazla sorumlu hissetmemektedirler. Öğretmenlere göre aileler sorumluluğun öğretmende olması gerektiğini düşündüklerini dile getirmişlerdir.

Kaynaklar

- Aktepe, V. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin özgüvenlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 757- 772.
- Akyol, H. (2007). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Atabey, D. ve Tezel Şahin, F. (2011). Aile öğretmen iletişim ve işbirliği ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 793-804.
- Balcı, A. (2017). *Sosyal medya temelli anne katılım programının anne çocuk ilişkisine ve anne öğretmen işbirliği-iletişimine etkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Balcı, A. ve Tezel-Şahin, F. (2018). Öğretmen-aile iletişiminde WhatsApp uygulamasının kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 749-776.
- Creswell, J.W. ve Miller, D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130.
- Çağdaş, A. ve Şahin Seçer, Z. (2011). *Anne baba eğitimi*. Ankara: Eğiten.
- Çağdaş, A., Özel, E. ve Konca, A. S. (2016). İlkokul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 12(4), 891-908.
- Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-18.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 2(2), 28-34.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-32.
- Güler, T. (2007). Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği. Haktanır G. (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 295-322) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hacısalihoğlu-Karadeniz, M., Aksu, H. H. ve Topal, T. (2012). Aile katılım sürecinin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin matematik başarısına yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 232-245.
- İlgar, M. Z. ve Coşkun İlgar, S. (2018). Eğitime aile odaklı yaklaşmak. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 2(1), 22-49.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Kurtulmuş, Z. (2016). Okul öncesi eğitimde uygulanan etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(1), 71-84.

- Linberg, E. N. (2017). Aile katılımı: bir kavramsal ve durumsal analiz çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 51-72.
- Oğuz, K. (2012). *İlköğretim okullarında aile katılımı: Ölçek uyarlama*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kastamonu.
- Ömeroğlu, E. ve Can Yaşar, M. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığı Eğitim Dergisi*. 2010-1(20), 1-17.
- Özbaş, M. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin ilköğretim birinci sınıf öğrenci ailelerinin okul yaşamına katılım eğitimi konusundaki görevlerine ilişkin veli algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 61-78.
- Özcan, A. ve Özcan, A. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103.
- Özcan, Ç. ve Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 19-36.
- Özenç, E. (2007). *İlk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Selanik Ay, T. ve Aydoğdu, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 562-590.
- Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). Öğretmen ve veli katılımı: öğretmen-veli psikolojik danışma üçgeni, *İlköğretim Online*, 1(1), 12-16.
- Tok, Ş., Tok, T. ve Mazı, A. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses Temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53, 123-144.
- Tümkaya, S. (2017). Velilerin okulda eğitime katılım türlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(2), 83-98.
- Ünlü, H. (2005). *Anne babalar için eğitim rehberi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 719-730.
- Yıldız, H. (2017). İlkokula devam eden özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılımlarının incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(2), 82-94.
- Yoleri, S. ve Taşdelen Karçkay, A. (2015). Okul öncesi aile katılımının ebeveyn tutumlarını yordayıcı etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 121-134.

Extended Abstract

Introduction

From the point of view of academic and social development features, the first literacy process, which is one of the primary education activities in primary school, is one of the most important stages of primary education that constitutes the basic and compulsory education step. This phase should be managed with an effective approach in order for the student to act as a successful start to their learning experiences. One of the most important managerial activities to be held for this purpose is “providing family support to the first literacy teaching process.” For this reason, “family education needs analysis” should be done for each family first. Because the effective support that families can provide to their children without knowing what educational advantages or disadvantaged situations they have is unknown. The “first literacy process”, which constitutes the beginning of primary education, also forms the basis of primary, secondary and higher education. The first literacy process is a stage where functional literacy is tried to be acquired, as well as the qualifications that constitute the beginning of all educational experiences. The success of the first literacy process is based on full and continuous cooperation of the family with the school. Families whose children have just started primary education have to ensure their children's full-time participation in their schools, on the other hand, to constantly participate in educational and social activities in their school life. Effective family participation in the school can be achieved through the “family education” that schools will offer to families in accordance with student characteristics and needs.

Method

In this study, it was aimed to evaluate the effective family participation of elementary school first grade students in the process of learning literacy skills through the eyes of their class teachers. In this context, the research was designed as a qualitative case study. In the research, fact science (phenomenology), one of the qualitative research methods, was used in accordance with the purpose. Qualitative research is an important research pattern in terms of ensuring that the incidents, facts and situations are revealed and their causes are determined as well as enabling the participants to be involved in the process (Ozcan & Ozcan, 2016). The sample of the research consisted of 43 elementary school classroom teachers working in the province of Kars. Convenient sampling method was used in the study. Participation in the study is based on volunteering. Within the scope of the study, 60 classroom teachers were contacted. However, out of 60 classroom teachers, only 43 classroom teachers returned to the questionnaires. In the study, a questionnaire form consisting of open-ended questions developed by the researcher was used. During the development of the questionnaire, the relevant literature was examined and a draft form was structured with questions prepared in line with the information obtained. The draft form created was examined by experts, including the researcher. With the help of the relevant feedback, the questions were rearranged in terms of measurement, the purpose of the research, understanding, ordering and design. Then, a questionnaire was given to 5 classroom teachers outside the research group and the questionnaire was rearranged with the feedback from them. The questionnaire form consists of five parts. In the first part, questions regarding the demographic characteristics of the participants were included. The questions in this section gathered data on the participants' gender, age, professional experience, the location of the school where they work, the duration of the school in which they work, and the grade levels they have studied so far. In the second part of the questionnaire, data on the pre-lives of the participants were collected. In this section, a total of 5 open-ended questions are included. In the third part of the questionnaire, data were collected on the personal strategies and experiences of the parents regarding the plans they implemented for the family participation, the plans implemented by the school, and the parents' efforts towards family participation. In this context, a total of 16 open-ended questions were included in the third part of the questionnaire. In the fourth part of the questionnaire, data were collected on the opinions of the participants about their beliefs about family, family participation and the institution they work for. This section includes 13 open-ended questions in total. In the fifth chapter, which is the last part of the questionnaire, data were collected on the opinions of the participants regarding the recommendations they suggest to their colleagues for the effective participation of families. In this context, in the closing section, which is the last part of the questionnaire, a total of 1 open-ended question is included. The data obtained from the open-ended question were first transferred to the WORD Processor on the computer under each question title and analyzed separately by each researcher. Then, the encodings reached were compared. In cases where there are differences of opinion, the results were reevaluated together and consensus was achieved. Obtained codes are tabulated under the question heading related to the frequency of repetition. The frequency values in the tables showed not how many people but how many people did the coding express.

Result and Discussion

Descriptive analysis was employed on the obtained data. It was seen that family involvement was insufficient according to results obtained from findings of the research. It was found that the effect of the studies on family involvement was insufficient for the families. Expectations and priorities of parents were seen as the biggest effect of insufficient family involvement. It was observed that the differences between the students having family support and the other friends in the class were noticeable. It was come into agreement that first reading and writing process is not limited to school and it will be more useful to continue and integrate at home.



8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlamaya Yönelik Görüş ve Becerilerinin Değerlendirilmesi*

*Mehmet TEMİZKAN***

*Metin ERBİLEN****

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerini değerlendirmektir. Çalışma hem nicel hem de nitel değerlendirme tekniklerinin birlikte kullanıldığı betimleyici bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Gaziantep ili, Şahinbey ile Şehitkâmil ilçelerinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri; örneklemini sosyoekonomik durumuna göre alt-orta ve üst düzeylerde bulunan 6 ortaokulun 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 370 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğrenci Görüşlerini Değerlendirme Ölçeği” ve “Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Araştırmada veriler başlık, konu, ana düşünce ve yardımcı düşünceler, anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları, giriş, gelişme, sonuç boyutları açısından ayrı ayrı incelenmiştir. Her bir boyutta “yetersiz” ve “çok yetersiz” düzeylerin toplamda %50’nin üzerine çıktığı saptanarak öğrencilerin, yazılı anlatımı planlamada yeterli bir başarı gösteremedikleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Yazma Becerisi, Planlama.

Evaluation of Opinions And Skills of 8th Grade Students Toward Planning In Written Expression

Abstract

The aim of this research is to evaluate the planning skills of middle school 8th grade students in written expression. This study is a descriptive work, where both quantitative and qualitative analysis methods were used. The universe of this study is consisted of Turkish Language teachers and 8th grade students, who work/study in schools in Gaziantep City, Şahinbey and Şehitkâmil Cityquarters. Sample is consisted of 370 8th grade students from different schools. The data gathering instrument was used “Rubric of analysing planning skills in writting expression” in this study. All the data were examined separately from the aspect of title, subject, main idea and sub-ideas, expression styles and ways of developing a thought, introduction, body and conclusion. At each dimension “poor” and “very poor” levels were determined if they exceed 50% or not, and thus a conclusion was made whether the students have shown a sufficient success or not.

Key Words: Turkish Education, Writing Skills, Planning.

Giriş

Günümüzde iletişim, içinde yaşadığımız çağa adını verecek kadar önem kazanmıştır. İnsan zekâsının bir ürünü olan internet hayatın içine girmiş, zaman ve mekân kavramını ortadan kaldırmıştır. İnsanların her yerde ve her an birbirleriyle iletişim içinde olma gereksinimlerini karşılama amacıyla

* Bu çalışmada Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamlanan Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerilerinin Değerlendirilmesi isimli yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanılmıştır.

** Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Hatay, temizkanm79@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7437-6754

*** Doktora Öğrencisi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay, merbilen@windowslive.com, ORCID: 0000-0002-2627-9770

teknoloji, hızla kendini geliştirme ve yenileme yoluna gitmiştir. Sosyal bir varlık olan insan, teknolojinin gelişimindeki bu hızından faydalanarak daima iletişim hâlinde olup sosyal olmanın gereksinimini en hızlı şekilde sağlamaktadır. Bu iletişimin de temel malzemesi dildir, bir anlamda bu iletişim ancak dil ile gerçekleşir. Bir dili iyi ve doğru kullanmak, onun bütün özelliklerini, inceliklerini ve kullanım alanlarını bilmekle mümkündür. İletişimin sağlıklı olması, kişinin aldığı dil eğitimine; bunun sonucu olarak da dili kullanma becerisine bağlıdır. Dil eğitiminin amacı kişiye, okuma, yazma, konuşma ve dinleme adı verilen dört temel dil becerisini kazandırmaktır. Bu becerilerden okuma ve dinleme anlama için, konuşma ve yazma ise anlatım için gereklidir.

İnsanın önemli özelliklerinden biri düşünme ise diğeri de buna bağlı olarak anlatmadır. Hepimiz her gün bir şeyler anlatırız. Yaşadıklarımızı, gördüklerimizi, tanık olduklarımızı, isteklerimizi, duygularımızı, düşüncelerimizi, beklentilerimizi ve hayallerimizi sözlü veya yazılı olarak anlatırız. Ancak sözlü anlatımdaki dil kullanma pratiği yazılı anlatımdan farklıdır. Sözlü anlatımdaki kişi daha rahattır; ancak yazılı anlatımda rahatlığın yerini sorumluluk alır. Yazılı anlatım, dili bütün incelikleriyle güçlü bir biçimde kullanma becerisini ve belli bir birikimi gerektirir.

Yazma becerisi, insanlara bilgilerini düzenleme, zenginleştirme, düşüncelerini genişletme ve planlı biçimde ifade etme imkânı verdiği için çok önemli bir dil becerisidir. Konuşmayla birlikte bireyin kendisini ifade etme yollarından biri olan yazma, insanoğlunun binlerce yıldır kullandığı en önemli iletişim becerilerindendir. Yazma becerisini kazanmak, bireyin hem günlük ihtiyaçlarını karşılaması, eğitimini sürdürmesi, hayatında başarılı olması, anlama ve anlatma yeteneğini yükselterek insanları anlayan, seven ve insanlar tarafından anlaşılan sevilen biri olması hem de kendi öz dilinin edebi eserlerinden tat alabilmesi için gereklidir.

Yazma araştırmacılar tarafından farklı kavramlarla karşılanmıştır. Bunlar yazma, yazılı anlatım, kompozisyon gibi kavramlardır. Bu kavram çeşitliliğine rağmen yapılan tanımlar küçük farklar dışında birbirine benzer nitelik taşımaktadır. Buna göre yazılı anlatım bir fikrin, duygunun, düşüncenin anlamlı ve çekici yanlarını, dili en güzel şekilde kullanarak belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığı sağlamaya imkân veren bir araçtır (Bülbül, 2000; Özkırmı, 2002; Aktaş ve Gündüz, 2002). Gündüz'e (2003: 15) göre yazmak, gizlerin çözülmesidir; yaşamın özünü kavramak için çıkılan yoldur; dünyada bir şeylerin değişmesi için gösterilen çabadır. Yazmanın, kişisel olduğu kadar, meslekî bir ihtiyaç da olduğunu belirten Kantemir (1997) yalnız yazarların değil, türlü iş dallarında çalışanların da yazmak zorunda olduğu üzerinde durmuştur.

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına kadarki süreçte benimsenen davranışçı yaklaşımın yerini yapılandırmacı yaklaşımın almasıyla birlikte yazma becerisini geliştirmede geleneksel bir yaklaşım olan ürün odaklı yazma yaklaşımının yerine süreç odaklı yazma yaklaşımı benimsenmeye başlanmıştır. Süreç odaklı yazma yaklaşımı yazmayı bir ürün olarak değil, süreç olarak ele almaktadır. Diğer bir deyişle, bu yeni yaklaşım 'ne' yazıldı sorusunun yanıtı olan ürün yerine 'nasıl' yazıldı sorusunun yanıtı olan süreç üzerinde durmanın gerekliliğini vurgulayan bir yaklaşımdır (Ülper, 2008). Bu yaklaşımda ağırlık noktasını şu görüş oluşturur: Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğrenciler, iyi bir yazarın gerçek yazma sürecindeki yaşantılarından geçirilirlerse, kısacası ürüne ağırlık vermek yerine sürece ağırlık verilirse, ortaya çıkan ürünün niteliği de artacaktır. Öğretmen, öğrencinin bu sürecin çeşitli aşamalarındaki gelişimini gözlemlemek ve değerlendirmek durumundadır. Kısacası süreç yaklaşımı, ürünün ortaya çıkmasını sağlayan süreçlerin (öğrenme yaşantılarının) sınıf ortamına taşınmasını olanaklı kılar (White ve Arndt, 1991, akt: Çakır, 2003: 33).

Yazmada süreç yaklaşımıyla birlikte öğretmen ve öğrenci rolleri değişmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dayanan bu yaklaşımda öğrencilerin metin oluşturuncaya kadar geçirdikleri sürede ortaya koydukları beceriler dikkate alınmaktadır. Önemli olan metin değil metin oluşturma becerilerine sahip olmaktır. Bu sebeple değerlendirmeler sürece dayalı olarak yapılmaktadır. Öğrenci bu yaklaşımda aktif bir role sahiptir. Süreç boyunca öğrenci kısıtlamalara maruz kalmadığı için bilgiyi yansıtarak değil yapılandırarak, hayal gücünü kullanarak ve düşüncelerini açıkça ortaya koyarak metnini oluşturur (Tabak ve Göçer, 2013: 150-151). Öğretmen öğrenciye rehberlik eden, onunla süreci yaşayan kişidir. Çünkü öğretmenin öğrenciyi güdülemesi yeterli görülmemekte, öğretmen de bir öğrenci gibi bu süreci yazarak yaşamaktadır. Süreç merkezli yaklaşımda, öğretmenle öğrencinin ilişkisi

8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlamaya Yönelik Görüş ve Becerilerinin Değerlendirilmesi

usta çırak ilişkisini andırır, usta çırağa öğretir; ama kendisi de sanatındaki eserleri tanır ve yeni eserler yaratır (Oral, 2008: 25).

Süreç merkezli yaklaşımda yazı; düşüncenin ve dilin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, yazıyı yazmadan önce ve yazım sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerinde durur ve stratejiler üretir. Bu alt süreçler, ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme ve paylaşmadır. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencinin yazım sürecinde ona rehberlik etme ve destek vermekle yükümlüdür (Maltepe, 2006: 32).

Süreç odaklı öğrenme yaklaşımında yazma becerisi bazı aşamalardan oluşan bir "süreç" olarak görülmektedir. Bu aşamalar genellikle ilgi uyandırma, planlama, yazma taslağı oluşturma, yazma, düzeltme/değerlendirme ve paylaşma/yayınlanma olarak tespit edilmiştir. Bu aşamalardan biri ve öncelikli olanı planlamadır. Yazılı anlatım çalışmalarında fikirlerin özgünlüğü, farklı bir tarzda söylenmesi, duygu ve düşüncelerin anlaşılabilirliği için başlangıç aşamasında metin sağlam bir şekilde planlanmalıdır. Çünkü yazılı anlatım ürünü olan metin, planlı bir anlatım göstermezse okuyucu yazıdaki duygu ve düşünceleri okurken anlamlandırmakta güçlük çeker. Eğer yazı planlanmaz ve fikirler mantıklı ve çekici bir anlatım akışı içinde verilmezse okur, yazının içinde kaybolur. Bu nedenle iyi bir yazılı anlatım ürünü, yazarın söyleyeceklerini başlangıçta planlamasına, yazma taslağı oluşturmaya, yazma durumuna göre bu taslağı düzenlemesine bağlı olarak nitelikli hâle gelir.

Yazılı Anlatımda Planlama

Yazılı anlatımda plan; plan, düşünsel düzen, tertip, düzen gibi farklı kavramlarla açıklanmaktadır. Özdemir'e (2005: 136) göre yazımızın ya da konuşmamızın içeriğini oluşturacak düşünceleri, duyguları, gözlem ve yaşantıları kalemimizin, dilimizin ucuna geldiği gibi anlatamayız. Gelişigüzel söyleyip yazamayız. Bunları aralarındaki ilgi ve önem derecelerine göre ayırıp sıralamamız gerekir. Bu sıralama işine anlatımın düşünsel düzeni (planı) denir. Plan, yazımızı yazarken bize kılavuzluk eder. Söze hangi düşünceyle başlayacağımızı, düşünceleri nasıl geliştireceğimizi, bunlar arasında nasıl geçiş ve bağlantılar sağlayacağımızı bize plan gösterir (Özdemir, 2005: 136-137). Plan, bir eserde veya yazıda neyin, nerede, ne ölçüde söyleneceğinin önceden tespit edilmesi ve bunun sıraya konulmasıdır. Plan bir yazının omurgasıdır. Plansız bir yazı karmakarışık olur (Yavuz, Yetiş ve Birinci, 1998: 304).

Plan, zihinde meydana gelen fikirlere düzen vermek, gereksiz ayrıntıları temizlemek amacıyla yapılır. Birçok düşünce zihinde bir anda uyanmaz, yer yer fikirler canlanır bu yüzden düzen olmaz ve fikirlerin tesirli olması beklenemez. Bir düzen sağlamak amacıyla konuyla ilgili zihne gelen düşünceler önce gelişigüzel not edilir, sonra da neyin, nerede yer alacağına karar verilir. Plan, yazıya başlamadan önce tasarlanır ve yazının gelişme seyrine göre plana eklemeler veya plandan çıkartmalar yapılır. Daha sonra yazı temize çekilir. Bu tasarıdan sonra ana düşünce belirlenip düşünceler düzene sokulur (Babacan, 2007: 45; Ağca, 2006: 111-113).

Plansız bir yazı veya eserde söylenmek istenenlerin yeri ve sırası önceden belirlenmediği için fikir karmaşık olur. En önemli noktalar gözden kaçırılabilir. Yazının başı ortası ve sonu arasında kopukluklar hatta zıtlıklar ortaya çıkabilir. Bazı hususlar çok belirtildiği hâlde, bazı hususlar kapalı ve işlenmemiş olabilir. Plansız bir bina yapılamayacağı gibi plansız bir eser veya yazı da olmaz. Önceden yapılan bir planla fikir, anlatılmak istenen belirli bir sıra ve ölçüde muntazam bir şekilde gelişir. Bunun için başarılı bir kompozisyonda plan son derece önemlidir (Yavuz vd., 1998: 305).

Herhangi bir metni okuduktan sonra "Kafam karıştı, hiçbir şey anlayamadım.", hatta "Okuduğuma değmedi." şeklinde düşüncelere kapılıyorsa; bu, metnin iyi bir plan yapılmadan kaleme alındığını gösterir. Bununla beraber, başka unsurların da bizi böyle düşüncelere sevk etmesi söz konusudur; ancak bir metnin amacına ulaşmasında planlamanın çok önemli bir yeri olduğu unutulmamalıdır. Yazıda planın yapılması, anlatılanların düzenli olmasını, daha da önemlisi, verilmek istenen mesajın etkili bir şekilde ortaya konmasını sağlar. Böylece yazı, bir bütünlük arz ederek, düşünceleri yeterli ve doğru olarak okuyucuya aktaracaktır (Yaman ve Köstekçi, 1998: 132).

Yazıya başlamadan bir planın hazırlanması, konu ile ilgili düşüncelerin düzenli ve etkili bir şekilde açıklanmasını sağlar. Böylece yazıda birlik ve bütünlük ilkeleri gerçekleşmiş, duygu ve düşünceler etkili

bir şekilde ifade imkânı bulmuş olur. Böyle bir planı gerçekleştirmiş kişi için artık yazmak, zihindeki bilgi ağacının meyvesini toplamak kadar zevkli ve kolay bir iş olacaktır (Paçacıoğlu, 174).

Plan yazıyı dağınıklıktan kurtarır; yazılanlara anlaşılır, inandırıcı ve etkileyici olma nitelikleri kazandırır. Böylece yazıda düşünce birliği sağlanmış olur. Böyle bir yazıyı okuyan kişi yavaş yavaş konunun içine girecek ve yazının düşüncelerini kavrayarak yazıda verilmek istenilenler doğrultusunda düşünecektir (Bayramıçlılar, Tosun ve Ak, 1990: 11).

Kantemir (1997: 140-141) yazılı anlatımda planlamanın yararlarını şu şekilde sıralar:

- a) Yazıyı, doldurma ve boş sözlerden ve bizi, konu dışına çıkmaktan kurtarır.
- b) Yazarken, fikirleri rahatça anlatmayı ve yazının kolay anlaşılmasını sağlar,
- c) Düşünce, duygu ve hayallerimizi, ölçülü biçimde anlatmaya yarar,
- d) Düzenli yazacak kişiyi, kararsızlık ve zaman kaybından kurtarır,
- e) Konuda birliği kurar,
- f) Duygu, hayal ve fikirler, en uygun sözcük ve deyimlerle anlatılır.

Konu ve ana fikirle ilgili bilgiler okuma, araştırma ve yaşantılardan elde edilir. Fakat yazıya başlarken hangi fikrin seçileceği, fikirlerin nasıl geliştirileceği, nasıl sonuçlandırılacağı planla ilgilidir. Bu çalışmayla yazılı anlatımda hedeflenen kazanımlara ulaşmada önemli bir süreç olan, yararları kısaca yukarıda sıralanan planlama konusuna dikkat çekilmektedir. Buna göre araştırmanın problem cümlesi “8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarını planlayabilme becerileri hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilebilir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi gibi başlıklarda bilgiler verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerini değerlendirme amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, genel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama modelleri iki şekilde sınıflandırılabilir. Bunlar, genel tarama modelleri ile örnek olay taramalarıdır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınan bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama modelidir (Karasar, 2009: 77-79). Bu özelliğinden dolayı bu araştırma genel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın evrenini Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde yer alan ilköğretim okullarının 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrende yer alan öğrencilerin hepsine ulaşmak mümkün olmayacağı için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Tabakalı örneklem alma yoluyla Gaziantep merkez ilçelerindeki farklı sosyoekonomik düzeylere ait ortaokullardan 370 sekizinci sınıf öğrencisi örneklem olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma süresince veri toplamak amacıyla “Öğrenci Görüşlerini Değerlendirme Ölçeği” ve “Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Yazılı anlatımda planlama becerisine yönelik öğrenci görüşlerini değerlendirmek üzere “Öğrenci Görüşlerini Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu ölçek geliştirilirken öncelikle yazılı anlatım becerisinde planlamanın ilgili olabileceği boyutlar ortaya koyulmuştur. Bu boyutlar “başlık, konu, ana düşünce ve yardımcı düşünceler, anlatım biçimleri, düşünceyi geliştirme yolları, giriş, gelişme, sonuç” olmak üzere toplam sekiz tanedir. Bunlardan başlık boyutunda 8, konu boyutunda 6, ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutunda 6, anlatım biçimleri boyutunda 2, düşünceyi geliştirme boyutunda 7, giriş boyutunda 4, gelişme boyutunda 7, sonuç boyutunda 6 olmak üzere toplam 46 madde bulunmaktadır. Maddeler “hiçbir zaman, bazen, her zaman” olmak üzere üçlü likert şeklinde derecelendirilmiştir. Öğrenci Görüşleri Değerlendirme Ölçeğinin geçerliliğini sağlamak amacıyla Türkçe Eğitimi alanında

8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlamaya Yönelik Görüş ve Becerilerinin Değerlendirilmesi

uzman 5 öğretim üyesinin görüşleri alınmış ve öneriler doğrultusunda ölçek kullanıma hazır hâle getirilmiştir.

Araştırmada ayrıca veri toplama aracı olarak 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında planlama becerilerinin hangi düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla “Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı (rubric) niteliğindeki bu veri toplama aracı toplam 7 boyuttan (başlık, konu, ana ve yardımcı düşünceler, anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları, giriş, gelişme, sonuç) ve 5 derecelendirme aralığından (çok iyi, iyi, orta, yetersiz, çok yetersiz) oluşmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler en az 7, en fazla 35 puan alabilmektedirler. Dereceli puanlama anahtarının geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Güvenilirliğin sağlanması için de değerlendiriciler arasındaki uyuma başvurulmuş ve bütün boyutlar için güvenilirlik katsayısı .81 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla öncelikle 8. sınıf öğrencilerine yazılı anlatım çalışması yaptırabilmek için yazma konularına ihtiyaç duyulmuştur. Bu yazma konuları alanlarında uzman olan 4 öğretim üyesinin toplam 8 konuya 8. sınıf öğrencilerine uygunluk açısından vermiş oldukları puanların hesaplanmasından sonra karar verilmiştir. Bu puanlama sonrasında öğrencilere yazdırılması için belirlenen konular aşağıdaki gibidir:

1. Dost dediğiniz kişilerde aradığınız özellikleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. İcat ve buluşların insan hayatına getirdiklerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
3. İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.

Uzman görüşü sonrasında belirlenen bu konular öğrencilere yazmaları için verilmiş ve öğrencilerden bu konulardan istedikleri herhangi birinde yazılı bir metin üretmeleri istenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını planlama konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen “Öğrenci Değerlendirme Ölçeği” de dağıtılarak ölçeğin gerekli şekilde işaretlenmesi sağlanmıştır. İlgili konularda üretilen yazılı metinler ve işaretlenen öğrenci değerlendirme ölçeği toplandıktan sonra veri seti oluşturulmaya başlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler iki veri toplama aracı doğrultusunda değerlendirilmiştir. Yazılı anlatım becerisi bağlamında öğrencilerin uygulamadaki görüşlerini belirlemek amacıyla veriler istatistik programıyla çözümlenmiştir. Bu verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımda planlamaya ilişkin becerilerini değerlendirmek amacıyla dereceli puanlama anahtarına verilen yanıtlar çözümlenmiş ve bunlar üzerinde yüzde, frekans analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular verilmektedir. Bu amaçla öncelikle öğrencilerin planlamada uygulamaya ilişkin görüşlerine daha sonra dereceli puanlama anahtarından elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarını Planlamadaki Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin Başlık Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin başlık boyutuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 1

Öğrencilerin Başlık Boyutuna İlişkin Görüşleri

BAŞLIK	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
M1	5	1,4	41	11,1	324	87,6	370	100,0

M2	47	12,7	134	36,2	189	51,1	370	100,0
M3	2	0,5	85	23,0	283	76,5	370	100,0
M4	10	2,7	134	36,2	226	61,1	370	100,0
M5	12	3,2	151	40,8	207	55,9	370	100,0
M6	21	5,7	145	39,2	204	55,1	370	100,0
M7	7	1,9	141	38,1	222	60,0	370	100,0
M8	14	3,8	117	31,6	239	64,6	370	100,0

Tablo 1'e göre öğrencilerin % 87,6'sı yazdığı metnin bir başlığının bulunmasına dikkat ettiğini; % 51,1'i başlığı metni yazıp bitirdikten sonra seçtiğini; % 76,5'i başlığın metnin konusu hakkında bilgi vermesine dikkat ettiğini; % 61,1'i seçtiği başlığın okuyucunun dikkatini çekmesine önem verdiğini; %55,9'u seçtiği başlığın kısa ve öz olmasına dikkat ettiğini; % 55,1'i seçtiği başlığın orijinal (farklı, kendime özgü) olmasına dikkat ettiğini; % 60,0'ı seçtiği başlığın metinde anlattıklarını tam olarak kapsayacak nitelikte olmasına dikkat ettiğini; % 64,6'sı seçtiği başlığın metnin ana düşüncesine uygun olmasına dikkat ettiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin Konu Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin konu boyutuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 2

Öğrencilerin Konu Boyutuna İlişkin Görüşleri

KONU	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
M9	36	9,7	162	43,8	172	46,5	370	100,0
M10	17	4,6	119	32,2	234	63,2	370	100,0
M11	30	8,1	164	44,3	176	47,6	370	100,0
M12	29	7,8	167	45,1	174	47,0	370	100,0
M13	6	1,6	87	23,5	277	74,9	370	100,0
M14	14	3,8	145	39,2	211	57,0	370	100,0

Tablo 2'ye göre öğrencilerin % 46,5'i yazmaya başlamadan önce konuyu sınırlandırdığını ve konunun ana düşüncesini belirlediğini; % 63,2'si yazmaya başlamadan önce konu ile ilgili aklındaki bütün düşünceleri sıraladığını; % 47,6'sı yazmak için sıraladığı düşünceler arasından ana düşüncüyü destekleyecek olanları ayıkladığını; % 47'si yazmak için ayıkladığı düşünceleri uygun başlıklar altında gruplandığını; % 74,9'u okuyucunun, yazdığı metnin konusunu kolayca anlayabilmesine dikkat ettiğini; % 57'si yazdığı metinde konunun anlaşılmasını sağlayacak anahtar kelimeler kullanmaya dikkat ettiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 3

Öğrencilerin Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Görüşleri

ANA DÜŞÜNCE VE YARDIMCI DÜŞÜNCELER	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%

8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlamaya Yönelik Görüş ve Becerilerinin Değerlendirilmesi

M15	16	4,3	85	23,0	269	72,7	370	100,0
M16	9	2,4	140	37,8	221	59,7	370	100,0
M17	14	3,8	143	38,6	213	57,6	370	100,0
M18	15	4,1	153	41,4	202	54,6	370	100,0
M19	9	2,4	150	40,5	211	57,0	370	100,0
M20	12	3,2	106	28,6	252	68,1	370	100,0

Tablo 3'e göre öğrencilerin % 72,7'si yazdığı metnin bir ana düşüncesi olmasına dikkat ettiğini; % 59,7'si yazdığı metnin ana düşüncesinin belirgin, açık bir biçimde ortaya konulmasına dikkat ettiğini; % 57,6'sı yazdığı metinde ortaya koyulan ana düşüncenin metnin genelini içermesine dikkat ettiğini; % 54,6'sı metinde ele alınan ana düşüncüyü destekleyecek yardımcı düşüncelerin bulunmasına dikkat ettiğini; % 57'si yazdığı metinde yardımcı düşüncelerin açık, belirgin bir biçimde bulunmasına dikkat ettiğini; % 68,1'i metindeki yardımcı düşünceler arasında mantıklı bağlantılar kurmaya dikkat ettiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin Anlatım Biçimi Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin anlatım biçimi boyutuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4

Öğrencilerin Anlatım Biçimi Boyutuna İlişkin Görüşleri

ANLATIM BİÇİMİ	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
M21	11	3,0	97	26,2	262	70,8	370	100,0
M22	8	2,2	122	33,0	240	64,9	370	100,0

Tablo 4'e göre öğrencilerin % 70,8'i metinde ele alınan konuya uygun anlatım biçimlerini kullanmaya dikkat ettiğini; % 64,9'u kullandığı anlatım biçimlerinin metnin yazılış amaçlarına uygun olmasına dikkat ettiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin düşünceyi geliştirme boyutuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 5

Öğrencilerin Düşünceyi Geliştirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME YOLLARI	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
M23	11	3,0	137	37,0	222	60,0	370	100,0
M24	13	3,5	136	36,8	221	59,7	370	100,0
M25	12	3,2	182	49,2	176	47,6	370	100,0
M26	33	8,9	194	52,4	143	38,6	370	100,0
M27	31	8,4	140	37,8	199	53,8	370	100,0
M28	34	9,2	174	47,0	162	43,8	370	100,0
M29	59	15,9	171	46,2	140	37,8	370	100,0

Tablo 5'e göre öğrencilerin % 60'ı metinde ele alınan konuyu zenginleştirmek amacıyla düşünceyi geliştirme yollarından yararlandığını; % 59,7'si metinde ele aldığı kavramları tanımladığını; % 47,6'sı yazıda ele aldığı düşünceleri verdiği örneklerle somutlaştırdığını; % 38,6'sı metinde tanınmış kişilerin düşünce ve sözlerine yer verdiğini; % 53,8'i metinde düşünceleri karşılaştırarak ortaya

koyduğunu; % 43,8'i metinde ele aldığı soyut ifadeleri benzetme yaparak somutlaştırdığını; % 37,8'i metinde ele aldığı düşünceleri kanıtlama amacıyla sayısal verilerden yararlandığını belirtmiştir.

Öğrencilerin Giriş Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin giriş boyutuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 6

Öğrencilerin Giriş Boyutuna İlişkin Görüşleri

GİRİŞ	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
M30	8	2,2	65	17,6	297	80,3	370	100,0
M31	16	4,3	101	27,3	253	68,4	370	100,0
M32	14	3,8	122	33,0	234	63,2	370	100,0
M33	26	7,0	131	35,5	213	57,6	370	100,0

Tablo 6'ya göre öğrencilerin % 80,3'ü metinde giriş paragrafı olmasına dikkat ettiğini; % 68,4'ü metnin giriş bölümünde konu ile ilgili temel kavramları ortaya koyduğunu; % 63,2'si giriş bölümünün metnin bütününe ilişkin fikir verecek şekilde olmasına dikkat ettiğini; % 57,6'sı konuya göre metne farklı giriş yapma yollarından yararlandığını belirtmiştir.

Öğrencilerin Gelişme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin gelişme boyutuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7

Öğrencilerin Gelişme Boyutuna İlişkin Görüşleri

GELİŞME	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
M34	13	3,5	81	21,9	276	74,6	370	100,0
M35	10	2,7	132	35,7	228	61,6	370	100,0
M36	16	4,3	130	35,1	224	60,5	370	100,0
M37	20	5,4	141	38,1	209	56,5	370	100,0
M38	33	8,9	166	44,9	171	46,2	370	100,0
M39	8	2,2	107	28,9	255	68,9	370	100,0
M40	4	1,1	106	28,6	260	70,3	370	100,0

Tablo 7'ye göre öğrencilerin % 74,6'sı metinde gelişme bölümünün olmasına dikkat ettiğini; % 61,6'sı gelişme bölümünde metinde ele alınan konunun bütün ayrıntılarıyla anlatılmasına dikkat ettiğini; % 60,5'i gelişme bölümünde düşüncelerini belli bir sıraya göre anlattığını; % 56,5'i gelişme bölümünde anlattığı düşünceler arasında tekrara düşmekten kaçındığını; % 46,2'si gelişme bölümünde konuyu zenginleştirmek için yerine göre deyim, atasözü ve özdeyiş kullandığını; % 68,9'u gelişme bölümünde bilgi yanlış yapmamaya dikkat ettiğini; % 70,3'ü gelişme bölümünde metnin amacını açıkça ortaya koyduğunu belirtmiştir.

8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlamaya Yönelik Görüş ve Becerilerinin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin Sonuç Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin sonuç boyutuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 8

Öğrencilerin Sonuç Boyutuna İlişkin Görüşleri

SONUÇ	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
M41	10	2,7	64	17,3	296	80,0	370	100,0
M42	6	1,6	103	27,8	261	70,5	370	100,0
M43	13	3,5	125	33,8	232	62,7	370	100,0
M44	25	6,8	147	39,7	198	53,5	370	100,0
M45	12	3,2	123	33,2	235	63,5	370	100,0
M46	25	6,8	104	28,1	241	65,1	370	100,0

Tablo 8'e göre öğrencilerin % 80'i metinde bir sonuç bölümü olmasına dikkat ettiğini; % 70,5'i sonuç bölümünde konuyu etkili bir biçimde bitirdiğini; % 62,7'si sonuç bölümünde metnin ana düşüncesini özetleyecek ifadelerle yer verdiğini; % 53,5'i sonuç bölümünde okuyucunun zihninde oluşabilecek sorulara cevap verdiğini; % 63,5'i sonuç bölümünde metnin genelinde anlattıklarını özetlediğini; % 65,1'i sonuç bölümünde anlattıklarının metnin tamamında anlattıklarıyla gelişmemesine dikkat ettiğini belirtmiştir.

Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarının Boyutlarına İlişkin Bulgular Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarının Başlık Boyutuna İlişkin Bulgular

Yazılı anlatımda planlama becerisi çözümleyici puanlama anahtarının başlık boyutuna ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9

Çözümleyici Puanlama Anahtarının Başlık Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde	Derecelendirme											
	Çok Yetersiz		Yetersiz		Orta		İyi		Çok İyi		TOPLAM	
Başlık	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
	51	13,8	82	22,2	175	47,3	58	15,7	4	1,1	370	100

Tablo 9'a göre yazılı anlatımda planlama becerisi çözümleyici puanlama anahtarının başlık boyutunda öğrencilerin % 13,8'i çok yetersiz, % 22,2'si yetersiz, % 47,3'ü orta, % 15,7'si iyi ve % 1,1'i çok iyi düzeyindedir.

Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarının Konu Boyutuna İlişkin Bulgular

Yazılı anlatımda planlama becerisi çözümleyici puanlama anahtarının konu boyutuna ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10

Çözümleyici Puanlama Anahtarının Konu Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde	Derecelendirme					
	Çok Yetersiz		Yetersiz		Orta	
Konu						

	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	50	13,5	149	40,3	99	26,8	59	15,9	13	3,5	370	100

Tablo 10'a göre çözümleyici puanlama anahtarının konu boyutunda öğrencilerin % 13,5'i çok yetersiz, % 40,3'ü yetersiz, % 26,8'i orta, % 15,9'u iyi ve % 3,5'i çok iyi düzeyindedir.

Çözümleyici Puanlama Anahtarının Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Bulgular

Yazılı anlatımda planlama becerisi çözümleyici puanlama anahtarının ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutuna ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11

Çözümleyici Puanlama Anahtarının Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde	Derecelendirme											
	Çok Yetersiz		Yetersiz		Orta		İyi		Çok İyi		TOPLAM	
Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	50	13,5	164	44,3	95	25,7	51	13,8	10	2,7	370	100

Tablo 11'e göre çözümleyici puanlama anahtarının ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutunda öğrencilerin % 13,5'i çok yetersiz, % 44,3'ü yetersiz, % 25,7'si orta, % 13,8'i iyi ve % 2,7'si çok iyi düzeyindedir.

Çözümleyici Puanlama Anahtarının Anlatım Biçimleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Bulgular

Yazılı anlatımda planlama becerisi çözümleyici puanlama anahtarının anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları boyutuna ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12

Çözümleyici Puanlama Anahtarının Anlatım Biçimleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde	Derecelendirme											
	Çok Yetersiz		Yetersiz		Orta		İyi		Çok İyi		TOPLAM	
Anlatım Biçimleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	58	15,7	177	47,8	80	21,6	48	13,0	7	1,9	370	100

Tablo 12'ye göre çözümleyici puanlama anahtarının anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları boyutunda öğrencilerin % 15,7'si çok yetersiz, % 47,8'i yetersiz, % 21,6'sı orta, % 13'ü iyi ve % 1,9'u çok iyi düzeyindedir.

Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarının Giriş Boyutuna İlişkin Bulgular

Yazılı anlatımda planlama becerisi çözümleyici puanlama anahtarının giriş bölümü boyutuna ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13

Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarının Giriş Bölümü Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde	Derecelendirme											
-------	----------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlamaya Yönelik Görüş ve Becerilerinin Değerlendirilmesi

Giriş	Çok Yetersiz		Yetersiz		Orta		İyi		Çok İyi		TOPLAM	
	F	%	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
	95	25,7	160	43,2	78	21,1	29	7,8	8	2,2	370	100

Tablo 13'e göre çözümleyici puanlama anahtarının giriş boyutunda öğrencilerin % 25,7'si çok yetersiz, % 43,2'si yetersiz, % 21,1'i orta, % 7,8'i iyi ve % 2,2'si çok iyi düzeyindedir.

Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarının Gelişme Bölümü Boyutuna İlişkin Bulgular

Yazılı anlatımda planlama becerisi çözümleyici puanlama anahtarının gelişme bölümü boyutuna ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14

Çözümleyici Puanlama Anahtarının Gelişme Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gelişme	Çok Yetersiz		Yetersiz		Orta		İyi		Çok İyi		TOPLAM	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	57	15,4	160	43,2	99	26,8	45	12,2	9	2,4	370	100

Tablo 14'e göre çözümleyici puanlama anahtarının gelişme boyutunda öğrencilerin % 15,4'ü çok yetersiz, % 43,2'si yetersiz, % 26,8'i orta, % 12,2'si iyi ve % 2,4'ü çok iyi düzeyindedir.

Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarının Sonuç Bölümü Boyutuna İlişkin Bulgular

Yazılı anlatımda planlama becerisi çözümleyici puanlama anahtarının sonuç bölümü boyutuna ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 15

Çözümleyici Puanlama Anahtarının Sonuç Bölümü Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Sonuç	Çok Yetersiz		Yetersiz		Orta		İyi		Çok İyi		TOPLAM	
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	131	35,4	132	35,7	74	20,0	29	7,8	4	1,1	370	100

Tablo 15'e göre çözümleyici puanlama anahtarının sonuç boyutunda öğrencilerin % 35,4'ü çok yetersiz, % 35,7'si yetersiz, % 20'si orta, % 7,8'i iyi ve % 1,1'i çok iyi düzeyindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerileri "Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı" ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu puanlama anahtarı, başlık, konu, ana düşünceler ve yardımcı düşünceler, anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları, giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere toplam 7 boyuttan meydana gelmektedir. Aşağıda bu boyutların her birine ilişkin ulaşılan bulgular tartışılmaktadır.

8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Başlık Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çözümleyici puanlama anahtarının başlık boyutunda değerlendirilen planlama becerileri; yazıda başlık kullanma, yazının konusu hakkında bilgi verme, kısa, öz ve orijinal olma, okuyucunun ilgi ve dikkatini çekme, yazıda iletilmek istenen ana düşünceye uygun olma gibi özelliklerden oluşmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin çözümleyici puanlama anahtarının başlık boyutunu planlama becerileri bu özellikler doğrultusunda %13,8 çok yetersiz, %22,2 yetersiz, %47,3 orta, %15,7 iyi ve %1,1 çok iyi

düzeyinde tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin yazılı anlatımda başlık unsurunu planlama becerileri açısından yaklaşık yarısı orta derecededir. Yani öğrencilerin yarısı yazılı anlatım çalışmalarında başlık kullanmaktadır. Ayrıca kullanılan bu başlık okuyucuya az da olsa yazının konusu hakkında bilgi vermektedir. Başlık kısa ancak öz ve orijinal değil, okuyucunun ilgisini ve dikkatini çekmekten biraz uzak ve yazının ana düşüncesine tam anlamıyla uygun değildir. Çalışmada başlık boyutunun planlanmasıyla ilgili ulaşılan ilgi çekici bir sonuç da öğrencilerin %36'sının yetersiz ve çok yetersiz düzeyde olmasıdır. Başlık kullanımında yetersiz ve çok yetersiz düzeyin yüksek oranda çıkmasının sebeplerinin başında öğrencilerin yazıya başlık yazmayı unutması gelmektedir. Hatta öğrencilerin kompozisyon yazma sürecinde öğretmenlere yönelttiği soruların geneli başlığın konulup konulmaması gerektiği yönündedir. Kimi öğrenciler hatırlatma ile başlık kullanımına gitmektedir. Ayrıca öğrencilerin, başlığın yazıya başlamadan önce mi yoksa yazıyı bitirdikten sonra ortaya çıkan yazıya göre mi konulması gerektiğini bilmemesi, başlık boyutunda yetersiz kalınmasına sebep olabilmektedir. Genel görüş, başlığın, yazı tamamlandıktan sonra yazının gelişimine göre şekillenmesidir ancak öğrenciler yazıya başlamadan başlığı belirlemektedir. Bu yanlış, metnin başlığın ifade ettiği konudan uzaklaşmasına sebep olmakta hatta yazıyı başlıktan çok alakasız bir konuma sürükleyebilmektedir.

Başlık boyutunun planlanmasına bakıldığında “iyi” düzeyde sayılabilecek öğrencilerin oran olarak oldukça az olduğu hatta “çok iyi” düzeyde olan öğrencilerin oranının sadece %1,1'de kaldığı görülmektedir. Bu durum, 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlamanın başlık boyutunda başarısız olduğunun bir göstergesidir. Başlığın orijinal, özgün ve ilgi çekmekten uzak olması; ele alınacak yazı için verilen konunun doğrudan başlık olarak kullanılması öğrencilerin başlık boyutunda yetersizliğinin sebepleri arasında sayılabilir. “Çok iyi” düzeyde olan öğrencilerin oranının bu derece az olmasının altında yatan sebeplerden biri de öğrencilerin başlık üzerinde yeterince düşünmeyip yaratıcılığı ve özgünlüğü başlıkta ortaya koymamasıdır. Alkan (2007: 59), yazılı anlatım becerilerini incelerken ele aldığı “Yazıya ilgi çekici, kısa ve konunun özüne uygun başlığın konulmaması.” maddesinde öğrencilerin %83,3'ünün 0 hata puanı; %16,7'sinin 5 hata puanı aldığını saptamıştır. Buna göre verilen hata puanları sayısal değerlerinin aritmetik ortalamasının 0.83 çıktığını ve bu maddede öğrencilerin genel çoğunluğunun hata yapmadığını belirleyerek bizim çalışmamızda elde ettiğimiz bulgularla örtüşmeyen farklı bir sonuca ulaşmıştır. Avcı (2006: 51) tarafından yapılan çalışmada 10 okuldan seçilen öğrencilerin yazılı anlatımda konuya uygun başlık kullanma becerileri değerlendirilmiş ve 100 puan üzerinden ortalama 72 puanlık bir başarı düzeyi tespit edilmiştir. Bu bulgu, bizim çalışmamızda ulaşılan bulgularla benzerlik göstermemektedir. Çünkü öğrencilerin yarıya yakını başlık boyutu doğrultusunda orta düzeyde; %36'lık önemli bir oranı da yetersiz ve çok yetersiz düzeyde bulunmuştur. Bu noktada öğrencilerin kendi yazılı anlatım ürünlerini düzeltme ve değerlendirme alışkanlıkları ile öğretmenin öğrencilere bu konuda verdiği geri bildirimler önem taşımaktadır.

8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Konu Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çözümleyici puanlama anahtarının konu boyutunda değerlendirilen planlama becerileri; yazıda konu ile ilgili yeterince bilgi ortaya koyma, konunun sınırlandırılmasını sağlama ile hangi açıdan ele alınacağını tespit etme, konuyu seçilebilecek bir biçimde ele alma ve yazıda anahtar kelimeleri belirgin bir biçimde ortaya koyma gibi özelliklerden oluşmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin çözümleyici puanlama anahtarının konu boyutunu planlama becerileri bu özellikler doğrultusunda %13,5'i çok yetersiz, %40,3'ü yetersiz, %26,8'i orta, %15,9'u iyi ve %3,5'i çok iyi düzeyinde tespit edilmiştir. Bu bulgulara bakıldığında %40,3 ile öğrencilerin yarısına yakınının konu boyutunda yetersiz olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle araştırmaya katılan öğrencilerin yarısına yakını yazıda konunun sınırlandırılmasını sağlamamakta, hangi açıdan ele alınacağını tespit etmemekte ve konuyu seçilebilecek bir biçimde ortaya koymamaktadır; ayrıca yazıda anahtar kelimeler belirgin değil, konu ile ilgili bilgiler de yetersizdir. Çözümleyici puanlama anahtarının konu boyutunda “yetersiz” ile “çok yetersiz” düzeyde olanlar birlikte düşünüldüğünde ortaya %53,8 gibi yüksek bir oran ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğrencilerin yarısından fazlasının konu boyutundaki başarısının yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. “Çok iyi” düzeyin %3,5 gibi düşük bir oranda kalması da bu durumu destekler niteliktedir.

8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlamaya Yönelik Görüş ve Becerilerinin Değerlendirilmesi

Yazılı anlatımda başarıyı artıran ve besleyen kaynaklar olan okumak, gözlem yapmak, düşünmek, yaşantı ve deneyim gibi etkenler yazıda konuyu destekleyici özelliktedir. Ancak genel olarak öğrencilerde okuma ile düşünme alışkanlıklarının, gözlem yapma yeteneğinin ve yaşantılarla tecrübe edinmenin istenilen düzeyde olmadığı bilinmektedir. Okumaktan, düşünmekten, gözlem yapmaktan, farklı yaşantılarla deneyim kazanmaktan yoksunluk yazıda ele alınan konu hakkında yeterli bilgiye sahip olunmamasına yol açmaktadır. Bilginin yetersiz olması yazının doyurucu olmaktan uzak ve sığ olmasına yol açmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilere öncelikle okuma alışkanlığı kazandırılması gerektiği artık çok bilinen bir gerçektir. Çelikipazu (2006: 80) 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini araştırması sonucunda okuma alışkanlığının önemine dikkat çekmiş; okuma alışkanlığı ve zevki kazanmamış öğrencilerin duygu, düşünce ve isteklerini istedikleri gibi anlatamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca Coşkun (2006: 99-100)'un çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okumuş oldukları kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte olduğu ortaya çıkmıştır. Koçak (2005: 56) da okuma alışkanlığının yazılı anlatım becerisine olumlu katkısı olduğunu tespit etmiş ve çok kitap okuyan öğrencilerin yazılı anlatımlarının, az kitap okuyan öğrencilerin yazılı anlatımlarına göre daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

Yazılı anlatımda planlamanın konu boyutunda önemle üzerinde durulması gereken noktalardan biri de konunun sınırlandırılması ve hangi açıdan ele alınacağını belirlenmesidir. Planlamada öğrenci konu ile ilgili bilgilerin tamamını ortaya döker, konunun hangi yönüyle ele alınacağını tespit eder ve bu doğrultuda yazısında kullanacağını bilgileri seçmeye başlar. Bu, konuda sınırlandırmayı sağlar; ancak öğrenci, yazıya başlamadan önce, verilen konuyu kısaca düşünür ve aklına gelen bilgileri gelişigüzel bir şekilde ortaya dökerek yazısını oluşturmaya çalışır. Bu durum; yazıda konunun dağılmasına, bir birlik ve bütünlük oluşmamasına, konudan uzaklaşılmasına, konunun tam anlamıyla ne olduğunun ortaya çıkmamasına neden olmaktadır. Bu noktada öğrencilere konunun sınırlandırılmasının nasıl sağlanacağı, konunun belli bir açıdan ne şekilde ele alınması gerektiği yazma etkinliklerinde uygulamalı olarak kavratılmalı ve bu çalışma her yazma etkinliğinde tekrarlanmalıdır. Alkan (2007: 57), yazılı anlatımda konunun sınırlandırılmasını “Konunun belli görüş açılarına göre sınırlandırılmaması.” maddesine göre incelemiş ve öğrencilerin %23,4'ünün 0 hata puanı, %41,1'inin 1 hata puanı, %31,6'sının 2 hata puanı, %3,6'sının 3 hata puanı, %0,3'ünün 4 hata puanı aldığını belirlemiştir. Buna göre verilen hata puanları sayısal değerlerinin aritmetik ortalamasının 1.16 çıktığını ve bu maddede öğrencilerin genel çoğunluğunun 1 hata puanı aldığını saptamıştır. Bu bulgular öğrencilerin çoğunluğunun konunun sınırlandırılmasında hata yaptığı sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, çalışmamızdaki konu boyutu bulgularıyla örtüşen niteliktedir.

8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çözümleyici puanlama anahtarının ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutunda değerlendirilen planlama becerileri; yazıda ana düşünce ve yardımcı düşüncelerin belirgin, açık bir biçimde ortaya konulması, yardımcı fikirler arasında bağlantı sağlanarak yazıda bütünlüğün gerçekleştirilmesi gibi özelliklerden oluşmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin çözümleyici puanlama anahtarının ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutunu planlama becerileri bu özellikler doğrultusunda %13,5'i çok yetersiz, %44,3'ü yetersiz, %25,7'si orta, %13,8'i iyi ve %2,7'si çok iyi düzeyinde tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin yarıya yakını yazılı anlatımın ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutunda yetersiz düzeydedir. Bu yetersizliğin en önemli sebeplerinden biri öğrencilerin yazma sürecinde yazının amacını ortaya koyacak bir ana düşünce belirlememesidir. Yazılı anlatımda yazının ana düşüncesini belirlemek ve yazıyı bu ana düşünce çerçevesinde geliştirmek önemlidir. Amaçsız bir biçimde yazıya başlamak; ana düşünceyi destekleyecek yardımcı fikirlerin gelişigüzel bir şekilde sıralanmasına ve yazının iletmek istediği düşüncenin açık ve belirgin olmaktan uzak kalmasına yol açar. Alkan (2007: 58) “Ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle desteklenmemesi.” maddesiyle inceleme yaparak ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutu üzerinde durmuş ve öğrencilerin “ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle desteklenmesi” konusunda yetersiz olduğu sonucuna varmışlardır.

8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Anlatım Biçimleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çözümleyici puanlama anahtarının anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları boyutunda değerlendirilen planlama becerileri; yazıda anlatım biçimlerinin belirgin bir şekilde kullanılması, kullanılan anlatım biçimlerinin yazının amacına uygun olması ve dil açısından uygunluk taşıması, yazıda farklı türden düşünceyi geliştirme yollarına başvurulması, bu düşünceyi geliştirme yollarının ustalıkla kullanılması gibi özelliklerden oluşmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin çözümleyici puanlama anahtarının anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları boyutunu planlama becerileri bu özellikler doğrultusunda %15,7'si çok yetersiz, %47,8'i yetersiz, %21,6'sı orta, %13'ü iyi ve %1,9'u çok iyi düzeyinde tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında öğrencilerin %47,8 ile neredeyse yarısı “yetersiz” düzeydedir. Başka bir deyişle araştırmaya katılan öğrencilerin yarıya yakını, yazıda anlatım biçimlerini kullanmış ancak bu anlatım biçimlerini yazının amacına uygun kullanmamış, anlatım biçimlerinin dil açısından uygunluğunu yetersiz bir biçimde ele almış ve bu öğrencilerin yazıda başvurduğu düşünceyi geliştirme yolları yetersiz kalmıştır. Bu boyutta başarısız olmanın temelinde öğrencilerin anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını yalnızca teorik boyutta öğrenip uygulama yapmamaları yatmaktadır. Öğrencilere sadece örnek bir paragraf üzerinde çalışma yapılarak bu paragrafın hangi anlatım biçimiyle yazıldığı, bu paragrafta hangi düşünceyi geliştirme yollarının kullanıldığı gösterilmektedir. Öğrenci, paragrafın hangi anlatım biçimiyle yazıldığını nasıl anlayabileceğine ve paragrafta hangi düşünceyi geliştirme yollarının kullanıldığını bulmaya yönelik bilgiler öğrenmekten öteye geçememektedir. Bu bilgileri kavrayan öğrenciden, belirli bir anlatım biçiminde ve bu anlatım biçimine uygun birkaç düşünceyi geliştirme yolunu da kullanarak bir paragraf yazması istendiğinde o öğrencide aynı başarı gözlenememektedir. Akbayır (2006: 69), araştırmasında uygulamaya katılan 20 kişilik öğretmen adayına, ÖSYM tarafından 1981-2005 yılları arasında sorulan 43 soru dağıtıp 45 dakika süre vermiş; öğrencilerin, konuyla ilgili test sorularında %90'ın üzerinde bir başarı sağladıklarını görmüştür. Sonuç olarak anlatım biçimleriyle ilgili test sorularını rahatlıkla çözebilen öğrencilerin, anlatım biçimlerinin kuramsal yönüyle ilgili uygulamalı sorularda oldukça zorlandığı sonucuna varmıştır. Kısacası öğrenciler, anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarının ne olduğunu bilmekte ancak uygulama yapamamaktadır. Bu yüzden yazma çalışması yapılırken planlamanın bir boyutu olan anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanmada uygulama becerisi kazanmasına yönelik çalışmalara sıklıkla yer verilmelidir.

8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Giriş Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çözümleyici puanlama anahtarının giriş boyutunda değerlendirilen planlama becerileri; yazıda giriş bölümünün bulunması, giriş bölümünün okuyucunun ilgi ve dikkatini çekecek nitelikte olması, metnin bütününe dair bir fikir vermesi, metne doğrudan giriş yapma yerine farklı türden bir giriş yapma yolu kullanılması gibi özelliklerden oluşmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin çözümleyici puanlama anahtarının giriş boyutunu planlama becerileri bu özellikler doğrultusunda %25,7'si çok yetersiz, %43,2'si yetersiz, %21,1'i orta, %7,8'i iyi ve %2,2'si çok iyi düzeyindedir. Bu boyutta %43,2 ile en yüksek oran “yetersiz” düzeydedir. Başka bir deyişle öğrencilerin %43,2'sinin yazısında giriş bölümü bulunmaktadır ancak giriş bölümü okuyucunun ilgi ve dikkatini çekecek nitelikte değildir, metnin bütününe dair bir fikir vermemektedir ve bu öğrenciler metne doğrudan giriş yapmıştır. Bu bulgulara dikkati çeken nokta “çok yetersiz” düzeyin öğrencilerin 4'te 1'ine tekabül edecek oranda olmasıdır. Yani yazıların %25,7'sinde giriş bölümü bulunmamakta ya da giriş paragrafı yazının giriş bölümünde yer almamaktadır.

Yazılı anlatım çalışmalarında ele alınacak konunun belirlenmesinden sonra öğrenciler kısa bir düşünme sürecine girerler. Bu süreçte öğrenciler neleri yazabileceğinin yanında en çok yazıya nasıl bir giriş yapabileceğini düşünürler. Hatta öğrencilerin yazma öncesi bu düşünme sürecinde “aklıma bir şey gelmiyor” yakınmasının altında yazının başlangıcını yapmadaki çektikleri zorluk gelmektedir. Giriş boyutuna ilişkin bulgulara baktığımızda “yetersiz” ve “çok yetersiz” düzeylerin toplamda %68,9 ile yüksek bir oranda çıkması, öğrencilerin yazının giriş bölümünü oluşturmada bu zorlanmalarını gösterir niteliktedir.

8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlamaya Yönelik Görüş ve Becerilerinin Değerlendirilmesi

Yazıda giriş bölümü oluşturmada karşılaşılan eksikliklerin başında bu bölümün farklı bir giriş yoluyla oluşturulup okuyucunun ilgi ve dikkatini yazıya yeterince çekememek gelmektedir. Yazının başlıktan sonraki vitrini konumunda olan giriş bölümü çoğunlukla basmakalıp söz, ifade ve tanımlarla başlamaktadır. Bu durumda öğrencilerin yaratıcılıklarının yeterince geliştirilmediği ve kullanabileceği farklı giriş yollarının uygulamalı kavratılmadığı sonucuna varılabilir.

8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Gelişme Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çözümleyici puanlama anahtarının gelişme boyutunda değerlendirilen planlama becerileri; yazıda gelişme bölümünün bulunması, gelişme bölümünde düşüncelerin belli bir sıralamaya göre düzenlenmesi, yazının anlaşılır nitelikte olması, düşüncelerin gereksiz bir biçimde tekrarına düşülmemesi, ifade edilen fikirler arasında mantıklı bağların kurulması, ifadelerin okurun ilgisini çekecek nitelikte olması, yazarın amacını açıkça ortaya koyması, geliştirilen düşüncelerde ve bu düşüncelerin anlatımında orijinalliğin sağlanması gibi özelliklerden oluşmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin çözümleyici puanlama anahtarının gelişme boyutunu planlama becerileri bu özellikler doğrultusunda %15,4'ü çok yetersiz, %43,2'si yetersiz, %26,8'i orta, %12,2'si iyi ve %2,4'ü çok iyi düzeyindedir. Bu bulgulara bakıldığında en yüksek oranın %43,2 ile yetersiz düzeyde olduğu görülmektedir. Yani bu öğrencilerin yazısında gelişme bölümü bulunmakta ancak gelişme bölümünde düşüncelerin belli bir sıralamaya göre düzenlenmesi çok yetersizdir ve yazı anlaşılır değildir. Bu öğrenciler düşüncelerin gereksiz bir biçimde tekrarına düşmüştür, gelişme bölümünde ifade edilen fikirler arasında mantıklı bağlar kurmada çok yetersizdirler, ifadeler okurun ilgisini çekecek niteliğe sahip değildir, öğrenciler amacını açıkça ortaya koymada çok yetersizdir, geliştirilen düşüncelerde ve bu düşüncelerin anlatımında bir orijinallik sağlayamamışlardır.

8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Sonuç Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çözümleyici puanlama anahtarının sonuç boyutunda değerlendirilen planlama becerileri; yazıda sonuç bölümünün bulunması, sonuç bölümünde konunun etkili bir biçimde sonuçlandırılması, okuyucuda beliren sorulara cevap verilmesi, sonuç bölümünün yazının genelinde anlatılanları özetler nitelikte olması ve yazının tamamında anlatılanlarla çalışmaması gibi özelliklerden oluşmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin çözümleyici puanlama anahtarının sonuç boyutunu planlama becerileri bu özellikler doğrultusunda %35,4'ü çok yetersiz, %35,7'si yetersiz, %20'si orta, %7,8'i iyi ve %1,1'i çok iyi düzeyindedir. Yazılı anlatımda planlama sonuç boyutu bulgularında ilk dikkati çeken “çok yetersiz” düzeyin %35,4 ile çok yüksek olmasıdır. Bu, öğrencilerin %35,4'ünün yazısında sonuç bölümünün bulunmadığını ya da bulunduğunu ancak sonuç bölümünde konunun etkili bir biçimde sonuçlandırılmadığını, okuyucuda beliren sorulara cevap verilmediğini, sonuç bölümünün yazının genelinde anlatılanları özetlemediğini ve yazının tamamında anlatılanlarla çalıştığını gösterir. Hatta “çok yetersiz” düzey ile “yetersiz” düzey birlikte ele alındığında toplamda öğrencilerin %71,1'ini oluşturduğu görülmektedir. Bu düzeylerin oranının bu derece yüksek çıkması öğrencilerin yazılı anlatımda planlama sonuç boyutunda başarısız olduğunun göstergesidir.

Kompozisyon yazma denilince öğrencilerin aklına ilk olarak giriş, gelişme ve sonuç kavramları gelir. Öğrenci yazının planlanmasını ve oluşturulmasını yalnızca bu bölümlere bağlı olarak görür. Öğrenciler yazının başlangıcına bir giriş paragrafının, girişten biraz daha uzun bir paragrafla gelişme bölümünün ve yazının sonunda bir satır başı daha yapıp birkaç cümle eklenerek sonuç bölümünün yazılmasıyla yazının tamamlandığını ve verilen görevin hakkıyla bitirildiğini düşünürler. Öğrenci yazıyı yalnızca bu üç boyutuyla düşünür ve planlamadaki başlık, konu, ana düşünce, yardımcı düşünceler, anlatım biçimi, düşünceyi geliştirme yolları gibi boyutlarını göz ardı ederler. Ancak öğrencilerin hem göz ardı ettiği bu boyutlarda hem de teorik olarak en çok bildiği giriş, gelişme, sonuç boyutlarında yeterli düzeyde bir başarı sağlamadıkları bu bulgulardan da görülebilmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde yazılı anlatımı planlamada, 8. sınıf öğrencilerinin istenilen düzeyde bir başarı sağlayamadıkları görülmektedir. Her bir boyutta çoğunlukla “çok yetersiz” ve “yetersiz” düzeylerin toplamda %50'nin üzerinde olması –başlık boyutu

hariç (%36)- ve “iyi” ile “çok iyi” düzeylerin toplamda çok düşük bir oranda kalması öğrencilerin bu konudaki yetersizliğini göstermektedir. Bulgular ışığında, öğrenciler, “iyi” ve “çok iyi” düzeylerinin toplamda %19,4 olması ile öğrencilerin en çok konu boyutunda başarılı olduğu; “yetersiz” ve “çok yetersiz” düzeylerinin toplamda %71,1 olması ile öğrencilerin en çok sonuç boyutunda başarısız olduğu da saptanmıştır. Ayrıca başlık hariç (%47,3) bütün boyutlarda “orta” düzeyin %20 ila %26,8 oranı aralığında kalması da dikkat çeken başka bir ayrıntıdır.

Bu sonuçlara göre öğretmenlere, öğretim programlarına, ders kitaplarına ve araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

Öneriler

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenler yazmayı bir süreç olarak görmeli ve yazılı anlatım sürecinin aşamalarından olan planlamayı öğrencilere kavratmalıdır.
- Öğretmenler sınıf içi etkinliklerde sık sık yazma çalışması yaptırmalı ve yazılı anlatımı planlama çalışmalarına her yazma uygulamasında yer vermelidir.
- Öğretmenler yazılı anlatımda planlamayı yalnızca giriş, gelişme ve sonuç boyutlarından ibaret sanan öğrencilere bu boyutların yanında başlık, konu, ana düşünce, yardımcı düşünceler, anlatım biçimleri, düşünceyi geliştirme yolları gibi boyutların da olduğunu anlatmalı ve planlamada bu boyutların nasıl ele alınacağını kavratmalıdır.
- Öğretmenler yazılı anlatımda planlama sürecinde öğrencilerin uygulamalarını incelemeli; yanlışlarını düzeltme yönünde öğrencilere anında geri bildirim ve dönüt vermelidir.
- Öğretmenler iyi planlanmış bir yazıyı örnek olarak göstermelidir. Ayrıca yazılı anlatımı planlama çalışmalarında kimi zaman kendisi çalışmaya bizzat katılarak iyi planlanmış bir metin ortaya çıkarmalı ve bu şekilde öğrencilere örnek olmalıdır.

Öğretim Programlarına Yönelik Öneriler

- Eğitim fakültelerinde yazma eğitimi, yazılı anlatım gibi alan eğitimi derslerinde yazılı anlatımda planlama ile ilgili bilgilere yer verilmelidir. Bu bilgiler Türkçe öğretmeni adaylarına iyice kavratılmalıdır.
- Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmeni adaylarına yazılı anlatımda planlamaya yönelik verilen teorik bilgiler uygulamalarla desteklenmelidir.
- Ölçme ve değerlendirmede çoktan seçmeli testlerin yanı sıra öğrencinin öğretmen adaylarının kendilerini yazarak da ifade edebileceği sınavlar geliştirilmelidir.

Ders Kitaplarına ve Öğretim Materyallerine Yönelik Öneriler

Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinlikleri yalnızca Türkçe çalışma kitaplarında yer almaktadır. Bu etkinliklerin nasıl yapılacağı, öğrencilerin ve öğretmenlerin etkinlikte neler yapması gerektiği öğretmen kılavuz kitabında yer almaktadır. Ancak bu çalışmalarda bazı eksiklikler ve aksaklıklar bulunmaktadır. Ders kitaplarıyla ilgili şu öneriler getirilebilir:

- Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri yazılı anlatımda planlamayı içerecek bir biçimde düzenlenmelidir.
- Türkçe ders kitaplarında yazılı anlatımı planlamayla ilgili teorik bilgiler yer almalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Daha küçük örneklem gruplarıyla çalışılıp yazılı anlatımda planlamanın boyutları ayrı ayrı incelenerek değerlendirilebilir.
- Yazılı anlatımı planlama konusunda eğitim verilmiş bir grup öğrenci ile eğitim verilmemiş bir grup öğrencinin planlama becerilerini karşılaştıran bir çalışma yapılabilir.

Kaynaklar

- Ağca, H. (2006). Yazılı anlatım. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2006). *Yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri* (Yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2002). Yazılı ve sözlü anlatım. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları* (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Avcı, E. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Babacan, M. (2007). Yazılı ve sözlü anlatım. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Bağcı, H. (2019). İlk ve Orta Öğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Üzerine Bir İnceleme. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 14/3, 411-424.
- Bayramıçlılar, Ö., Tosun, N. S. ve Ak, N. (1990). Sözlü yazılı ve bilimsel anlatım tekniği. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Vakfı Yayın No: 31.
- Bülbül, A. R. (2000). Yazılı anlatım ve yazı türleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- 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.
- Çelikkpazu, E. (2006). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kantemir, E. (1997). Yazılı ve sözlü anlatım. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Yazma eğitimi. (Ed. Murat Özbay). *Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. s. 21-42.
- Koçak, A. (2005). *Bolu ili ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma (Yayımlanmış yüksek lisans tezi)* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe dersindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi (Doktora tezi)* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Öğretimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Oral, G. (2008). Yine yazı yazıyoruz (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, E. (2005). Sözlü yazılı anlatım sanatı kompozisyon. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özkırımlı, A. (2002). Türk Dili Dil ve Anlatım, Yaşayan Türkçe Üzerine Bir Deneme. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 14, Sayı 2, Sayfa 147-169.
- Ülper, H. (2008). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, E. ve Köstekçi, M. (1998). Türk dili ve kompozisyon. Ankara: Gezi Kitabevi.
- Yavuz, K., Yetiş, K. ve Birinci, N. (1998). Türk dili ve kompozisyon. İstanbul: Bayrak Yayınları.

Extented Abstract

Introduction

Writing skill is a very important language skill that provides people editing their knowledge, enriching, widen their ideas and expressing conspiratorially. Being one way of expressing oneself along

with speaking, writing is one of the most crucial communication skill that man have used for centuries. Acquiring writing skill is necessary for both meet one's basic needs, maintaining education, being successful in life, being a person who loves and understand the people, loved and understood by people and enjoy he Works written in their own mother tongue.

Method

Model

The study that carried out for evaluation of planning skills on written expression of 8th grade students is a general survey model.

Sample

Study universe consists of 8th grade students that study in public secondary schools in Şahinbey and Şehitkamil districts in Gaziantep Province. Sample of the universe is 370 students.

Data Collection Tools

During the study, "Evaluation scale of students' opinion" and "Rubric of analysing planning skills in writing expression" were used to collect data. "Evaluation scale of students' opinion" was developed to evaluate students' opinions on planning skills in written expression. The dimensions that can be related to planning on written expression skill were presented while preparing the scale. These dimensions are 8 as " title, topic, main idea and supporting details, phrasology, ways of the improving the idea, introduction, body, and conclusion". There are 46 items as 8 in title, 6 in topic, 6 in main idea and supporting details, 2 in phraseology, 7 in ways of improving the idea, 4 in introduction, 7 in body, and 6 in conclusion. Items were ranked as " never, sometimes, always" in 3 point likert scale.

To detect the level of 8th grade students' plannig skills in written expression, "Rubric of analysing planning skills in expression" was also used as a data collection tool. Rubric consists of 7 dimensions total (title, topic, main idea and supporting details, phrasology and ways of the improving the idea, introduction, body, conclusion) and 5 ranking intervals (very good, good, moderate, poor, very poor). Namely, students could get 7 points minimum, and 35 points maximum.

Collecting The Data

Writing topics were needed to make 8th graders written expression exercise. Writing topics were decided after calculating the points to 8 topics which are convenient for 8th graders given by leading experts on this field. Topics were asked for writing a text on a topic whichever the students choose. Meanwhile, "Evaluation scale of students' opinion" was handed out and asked for filling in as necessary to identify students opinion. Data set was created after collecting the filled scale forms and texts.

Analysing The Data

The data collected in the study were evaluated with two data collection tools. Data were analysed with spss to idetify students' opinion on the practice in the context of written expression skill. In the analyse of data, descriptive statistical techniques like frequency, percentage, aritmetic mean, standard deviation were used. The answers given in the rubric were analysed to evaluate the students' skills on planning in written expression and prepared percentage and frequency.

Discussion and Conclusion

Planning skills on title dimension in rubric were identified as 13.8% very poor, 22.2% poor, 47.3% moderate, 15.7% good, and 1.1% very good. According to these data, level of nearly half of the students' plannig skills in title dimension of written expression is moderate. Level of nearly half of the students' planning skills on topic dimension is insufficient. Students' planning skills on main idea and supporting details dimension were identified as 13.5% very poor, 44.3% poor, 25.7% moderate, 13.8% good, 2.7% very good. 43.2% of students have introduction in their texts, but it is not appealing or interesting, it doesn't give general idea what it is about, and students started directly to write the texts. Students' planning skills on body dimension in the rubric were identified as 15.4% very poor, 43.2% poor, 26.8% moderate, 12.2% good, and 2.4% good. Students failed in conclusion dimension.



Türkçe Öğretmeni Adaylarıyla İlgili Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi (2014-2018)

*Gökhan ARI**
*Mustafa Serdar YAŞAR***
*Elif İSTANBULLU****

Öz

Türkçe öğretmeni adayları üzerine yazılan makalelerin eğilimlerinin belirlenmesi, bu alandaki akademik yayınların genel özelliklerini, sorunlarını ortaya koymak ve ileride yapılacak çalışmalar için öneriler getirmek bakımından önemlidir. Araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adayları ile ilgili yayımlanan akademik makalelerin eğilimlerinin belirlenmesidir. Araştırma kapsamında 2014-2018 yıllarında 50 farklı dergide yayımlanan toplam 178 makale çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Nitel durum çalışması olarak desenlenen bu çalışmada veriler doküman incelemesiyle elde edilmiş, içerik analizi ve betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre incelenen makalelerin çoğunlukla tek yazarlı olduğu, konu bakımından en çok yazma becerisinin çalışıldığı, birçok çalışmanın görüş belirleme amacıyla yapıldığı, nitel çalışmaların ön plana çıktığı, tarama modeli deseninin sıklıkla tercih edildiği, çalışmalarda kullanılan yöntembilimsel terimlerin birbirinden farklılık gösterdiği ve en önemlisi de yapılan yayınların büyük bir bölümünün Türkçe öğretmeni yetiştirme alanı ile doğrudan ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın Türkçe öğretmeni yetiştirme ile ilgili yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Türkçe öğretmeni adayları, eğilim

A Review of Research Trends on Pre-service Turkish Teachers (2014-2018)

Abstract

Examining the trends with articles on prospective Turkish teachers is regarded as important for the demonstration of the characteristics of these publications and the associated problems, and also the suggestions for future studies. The aim of the research is to determine the general characteristics of the academic articles published on the pre-service Turkish teacher. The scope of this study includes a total of 178 articles published in 50 different journals between 2014 and 2018, and the articles were examined in terms of various variables. This research was designed as a qualitative case study, and the data were obtained through document analysis and analyzed with the content and descriptive analyses. The findings revealed that the examined articles usually had a single author, the topic of writing skills was majorly studied, many studies aimed at expressing a standpoint, qualitative studies are in the majority employing screening model, the methodological terms used in the studies differed significantly, and most importantly, most of the publications were not directly related to the field of training Turkish teachers. This study is considered to contribute to future studies on training Turkish teachers.

Keywords: Turkish education, pre-service Turkish teacher, trend studies

* Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bursa, gokhanari@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7054-2209

** Arş. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bursa, serdaryasar@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9061-1221

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Bursa, istanbulluelif016@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7272-8784

Giriş

Nitelikli öğretmen yetiştirmek ve eğitime bilimsel bir hüviyet kazandırmak amacıyla kurulan eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce meslek bilgisi ve alan bilgisi gibi önemli becerileri kazandıkları öğretim ortamlarıdır. Eğitim fakültelerinde hemen her alandaki akademisyenlerin, öğretmen adaylarına yönelik çeşitli araştırmalar yaptığı bilinmektedir. Öğretmen eğitiminin niteliğini artırmada, eğitim alanında branşlaşma ve ortak noktaları belirlemede bu araştırmaların önemi yadsınamaz.

Eğitim fakültelerinde Türkçe eğitimi bölümlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte bu alandaki çalışmalar hız kazanmış, özellikle 2000’li yılların başlarından itibaren akademik yayın sayısı katlanarak artmıştır (Coşkun, Özçakmak ve Balcı, 2012; Doğan ve Özçakmak, 2014; Aktaş ve Uzuner Yurt, 2015). Yayın sayısı arttıkça bilimsel konular da çeşitlenmiştir. Bu konuların öznelereinden biri de Türkçe öğretmeni adaylarıdır. Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan çalışmalar, hem öğretmen adaylarının mesleki bilgilerini ve durumlarını hem de eğitim fakültelerindeki derslerin nitelikleriyle ilgili veriler ortaya koymaktadır. Bu konudaki bilimsel makalelerin niceliği kadar niteliği de önemlidir. Bu nitelik ülkemizdeki Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili çalışmalara yönelik yapılacak eğilim çalışmalarıyla ortaya konabilir. Eğilim çalışmaları bir yandan alan yazınının kaydettiği gelişmeyi gösterirken bir yandan diğer disiplinlerle ilişkisinin ve alandaki eksiklerin de görülmesini sağlayabilir.

Bilimsel çalışmalardaki süreçleri ve sonuçları konu alan eğilim çalışmalarının ortaya koyduğu verilerin bir işlevi de lisansüstü öğrencilere hangi dergilerde yayın yapılacağı ile ilgili bir fikir vermesidir. Eğilim çalışmaları eğitim alanında birçok derginin dışında Türkçe eğitimi, Türk dili, Türk dili ve edebiyatı alanlarındaki çalışmaların yayımlandığı dergiler hakkında lisansüstü öğrencileri ve araştırmacılar için bir liste ortaya koymaktadır.

Türkçe eğitimi alanında çalışan akademisyenlerin çeşitli konularda yapılmış araştırmalar üzerine yaptıkları eğilim çalışmaları ile alan yazınının genel resmini ortaya koydukları görülmektedir. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013), 2000-2011 yılları arasında yayımlanan Türkçe eğitimi ile ilgili 558 makaleyi incelemiştir. Çalışmada SSCI ve ULAKBİM taranarak elde edilen makalelerin en fazla Milli Eğitim Dergisi’nde yayımlandığı, çalışmaların çoğunun okuma eğitimi ile ilgili olduğu, daha çok öğretim konusunda çalışıldığı, nicel yöntemlerin daha fazla kullanıldığı, tek yazarlı çalışmaların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Kardaş, Çetinkaya ve Kaya (2018), 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yazılmış 103 makale, 45 yüksek lisans ve 20 doktora tezini incelemiştir. İncelenen çalışmaların çoğunlukla nitel olduğu, tutum ölçen çalışmaların ağırlıkta olduğu, çoğu araştırmada çalışma grubunun ortaokul öğrencilerinden oluştuğu sonuçlarına varılmıştır. Mutlu (2018), Ana Dili Eğitimi Dergisi’nde Türkçe Eğitimi alanıyla ilgili yazılmış makalelerin eğilimini ortaya koyduğu çalışmada makalelerde genellikle betimsel tarama modellerinin tercih edildiği, nitel araştırmaların çoğunluğu oluşturduğu, en çok kullanılan veri toplama aracının doküman, veri analiz tekniğinin ise içerik analizi olduğu, örneklem belirleme yöntemi olarak amaçlı örneklem yönteminin daha fazla tercih edildiği sonuçlarına ulaşmıştır. Boyacı ve Demirkol (2018), Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezlerini inceledikleri çalışmalarında tezlerin en çok Gazi Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesinde yapıldığı, konu olarak en çok temel dil becerileri, en az noktalama işaretleri alanlarında çalışıldığı sonuçlarına varmışlardır. Bu gibi örnekleri çoğaltmak mümkündür. Ancak alan yazını taramasında araştırma katılımcılarının Türkçe öğretmeni adaylarının olduğu özel bir inceleme veya eğilim çalışmasına rastlanmamıştır.

Alan yazını ve eğilim makalelerinin incelenmesi sonucunda Türkçe eğitimi lisans ve lisansüstü programlarının yaygınlaşıp Türkçe eğitimi üzerine yapılan çalışmaların artmasıyla birlikte, Türkçe öğretmeni adayları üzerine yazılan makalelerin de arttığı görülmüştür. Bu makalelerin yöntem, konu ve ilişkili olduğu alan bakımından özelliklerinin ortaya konmasını amaçlayan bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin dergilere ve yıllara göre dağılımı nedir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı nedir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin katılımcıların öğrenim gördüğü üniversitelere göre dağılımı nedir?

4. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin katılımcı sayılarına göre dağılımı nedir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin katılımcılarının sınıf düzeylerine göre dağılımı nedir?
6. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin katılımcı seçme yöntemlerine göre dağılımı nedir?
7. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımı nedir?
8. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin araştırma desenlerine göre dağılımı nedir?
9. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin veri toplama yöntemlerine/araçlarına göre dağılımı nedir?
10. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin veri çözümleme yöntemlerine göre dağılımı nedir?
11. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin üretim şekline (özgün, bildiriden ya da tezden üretilmiş) göre dağılımı nedir?
12. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin konu alanlarına göre dağılımı nedir?
13. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin çalışma amaçlarına ve bu amaçların dil becerilerine göre dağılımı nedir?
14. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin Türkçe öğretmenliğiyle ilişkisi nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin incelendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018)'e göre durum çalışması araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine imkân veren bir araştırma yöntemidir. Bu çalışmada incelenen makalelerin özellikleri ve eğilimleri olduğu gibi ortaya konup incelenmeye çalışıldığı için durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makaleler inceleneceğinden veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189).

Verilerin Toplanması

“Deneysel çalışmalarda olduğu gibi, durum çalışmasının sonuçları belirli bir evrene değil, ancak kuramsal önermelere genellenebilir. Bu anlamda deneysel çalışmalar gibi durum çalışmalarında da temsili bir örneklem yoktur” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 291). Durum çalışmasıyla desenlenen bu çalışmada da evren ve örneklem seçimine gidilmemiş, araştırmanın amacına yönelik veriler toplanmıştır.

Araştırmanın verilerini Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan 178 adet makale oluşturmaktadır. İncelenecek makaleler Google, Google Akademik, SSCI ve ULAKBİM veri tabanlarında ‘Türkçe öğretmeni adayları’ ve ‘öğretmen adayları’ anahtar sözcükleri aratılarak tam metnine ulaşılabilen makalelerden 2014-2018 yılları arasında yayımlananlar ile sınırlandırılmıştır.

Tarama sonucunda 461 makaleye ulaşılmıştır. Ancak 283 makale Türkçe öğretmeni adaylarıyla birlikte başka branşlardaki öğretmen adaylarını da içerdiği ve/veya yayın dili İngilizce olduğu için araştırma kapsamından çıkarılmıştır. İnceleme kapsamındaki 178 makalenin yayımlandığı 50 adet derginin 2014-2018 yılları arasındaki bütün sayıları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenerek gözden kaçan makalelerin olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Verilerin Analizi

Makalelerle ilgili bilgilerin kaydedilmesi için excelde tablo oluşturulmuş ve tablonun sütunlarına 'dergi adı', 'yıl', 'yazar sayısı', 'yaklaşım', 'desen', 'katılımcıların öğrenim gördüğü üniversite', 'katılımcıların sınıf düzeyi', 'katılımcıların sayısı', 'katılımcı seçme yöntemi', 'veri toplama araçları', 'veri çözümleme yöntemleri', 'makalenin üretim şekli', 'konu alanı', 'çalışma amacı' ve 'Türkçe öğretmenliği ile ilişkisi' başlıkları yazılmıştır. Tablonun satırlarına ise makalelerin adları ve sütunlardaki başlıklara göre bilgileri girilmiştir. Veri analizinin kolay olması için her bir bilgiye kod verilmiş, yüzde ve frekansları hesaplanmıştır.

Makaleler 'dergi adı', 'yıl', 'yazar sayısı', 'yaklaşım', 'desen', 'katılımcıların öğrenim gördüğü üniversite', 'katılımcıların sınıf düzeyi', 'katılımcıların sayısı', 'katılımcı seçme yöntemi', 'veri toplama araçları', 'veri çözümleme yöntemleri', 'makalenin üretim şekli', 'konu alanı' ve 'çalışma amacı' başlıkları bakımından içerik analizi yöntemlerinden kategori analizi tekniğiyle incelenmiştir. Makalelerin yazarları farklı kaynaklardan yararlandığı için kullandıkları yöntemlerin isimleri ve kapsamlarında farklılıklar bulunmaktadır. Bu çalışmada yazarların tercihlerini yansıtabilmek amacıyla ilgili bilgiler makalelerde yazıldığı gibi kodlanmıştır. Makalenin konu alanı ve çalışma amacı dışındaki bilgiler makalelerde yazıldığı gibi kodlandığı için geçerlik ve güvenirlik hesaplamasına gerek duyulmamıştır. Konu alanı ve çalışma amacının belirlenmesinde ise makaleler her araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, farklı kodlanan veriler tartışılarak ortak karara varılmış ve yeniden kodlanmıştır.

Makaleler Türkçe öğretmenliğiyle ilişkileri bakımından betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar makaleler üzerinde yaptıkları ön inceleme sonucunda "Türkçe öğretmeni olarak öğretmen yeterliğinin incelendiği", "öğretmenlik mesleği yeterliğinin incelendiği", "öğretmenlik yeterliği ve Türkçe öğretmenliği yeterliğinin birlikte incelendiği", "dil becerilerinin incelendiği" ve "öğretmenlikle ilgisiz" olmak üzere beş kategori belirlemiştir. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayınlar bu beş kategoriye göre incelenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Makalelerin konu alanı ve çalışma amacı yönünden analiz edilmesi sürecinde elde edilen veriler farklı araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Kodlama öncesinde iki oturumda kriterler belirlenmiştir. Birlikte kodlama süreci yalnızca tanımların netleşmesini ve iyi bir güvenirlik kontrolü imkânı sağladığı (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014) için kodlayıcılar arası uyum incelenmiştir. Kodlayıcılar arası uyumun hesaplanmasında Miles ve Huberman formülünden yararlanılmıştır. İki araştırmacının birlikte yaptığı analiz, diğer araştırmacının analiziyle karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arası uyum %89,32 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik= $\frac{\text{uzlaşma sayısı}}{\text{uzlaşma} + \text{uzlaşmama sayısı}}$ şeklinde hesaplanan kodlayıcılar arası uyumun %70'ten yüksek olması beklenir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Buna göre araştırmada kodlayıcılar arası uyumun yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 1.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin dergilere ve yıllara göre dağılımı

Dergi Adı	2014	2015	2016	2017	2018	Toplam f	%
1. Turkish Studies International Academic Journals	1	5	6	7	5	24	13,5
2. International Journal of Language Academy	4	6	2	10	1	23	12,9
3. Ana Dili Eğitimi Dergisi	1	4	3	4	2	14	7,9

Türkçe Öğretmeni Adaylarıyla İlgili Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi (2014-2018)

4. International Journal of Languages' Education And Teaching	1	2	0	2	3	8	4,5
5. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi	1	0	3	2	2	8	4,5
6. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	3	3	1	0	0	7	3,9
7. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları	2	0	1	1	1	5	2,8
8. Tarih Okulu Dergisi	1	2	0	0	2	5	2,8
9. Eğitimde Kuram ve Uygulama	1	1	2	0	0	4	2,2
10. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	0	1	2	0	4	2,2
11. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	0	0	2	0	2	4	2,2
12. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi	1	1	0	2	0	4	2,2
13. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi	0	0	0	0	3	3	1,7
14. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	0	0	0	1	2	3	1,7
15. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi	0	3	0	0	0	3	1,7
16. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi	0	1	1	0	1	3	1,7
17. Ekev Akademi Dergisi	0	2	0	1	0	3	1,7
18. Journal of Social And Humanities Sciences Research	0	0	0	2	1	3	1,7
19. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	0	0	2	0	1	3	1,7
20. Millî Eğitim Dergisi	1	0	1	1	0	3	1,7
21. Route Educational And Social Science Journal	0	1	1	1	0	3	1,7
22. The Journal of Academic Social Science Studies	0	2	1	0	0	3	1,7
23. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	1	1	0	0	3	1,7
24. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi	0	1	0	0	1	2	1,1
25. E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi	0	1	1	0	0	2	1,1
26. Eurasian Journal of Educational Research	0	0	1	1	0	2	1,1
27. İlköğretim Online	1	0	1	0	0	2	1,1
28. Kastamonu Eğitim Dergisi	0	1	0	1	0	2	1,1
29. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	0	1	0	1	0	2	1,1
30. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi	1	0	1	0	0	2	1,1
31. Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi	0	0	0	1	1	2	1,1
32. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi	0	1	0	0	0	1	0,6
33. Beytulhikme: An International Journal of Philosophy	0	0	0	1	0	1	0,6
34. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	0	0	1	0	0	1	0,6
35. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi	0	0	0	1	0	1	0,6
36. International Online Journal of Educational Sciences	0	0	0	0	1	1	0,6
37. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi	0	0	0	1	0	1	0,6
38. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	0	0	1	0	0	1	0,6
39. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	0	0	0	0	1	1	0,6
40. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi	0	0	0	0	1	1	0,6

41. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	0	0	0	0	1	0,6
42. RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi	0	0	0	0	1	1	0,6
43. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	0	0	1	0	0	1	0,6
44. Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	0	0	0	0	1	1	0,6
45. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi	0	0	0	0	1	1	0,6
46. Türkiye Eğitim Dergisi	0	0	0	0	1	1	0,6
47. Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi	0	0	0	1	0	1	0,6
48. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi	0	1	0	0	0	1	0,6
49. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	0	0	0	1	0	1	0,6
50. Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World Of Turks	0	1	0	0	0	1	0,6
Toplam	22	41	35	45	35	178	100

İncelenen makalelerin yayımlandıkları dergiler dikkate alındığında 2014-2018 yılları arasında Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili en fazla yayın yapılan derginin Turkish Studies International Academic Journals (f:24) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla International Journal of Language Academy (f:23) ve Ana Dili Eğitimi Dergisi (f:14) takip etmektedir. Toplam 178 makalenin 61'i bu üç dergide yayımlanmıştır. Üç dergi de dil, edebiyat ve dil eğitimi alanlarında yayın yapmaktadır. 18 dergide sadece birer makale yayımlanmıştır. Bu dergiler ise genellikle üniversitelerin sosyal bilimler enstitüsü veya eğitim fakültesi dergileridir. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili makaleler en çok 2017 (f:45) yılında, en az 2014 (f:22) yılında yayımlanmıştır. Makale sayısında 2014'ten 2018'e doğru sürekli bir artma veya azalma eğilimi görülmemektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 2.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı

Yazar Sayısı	f	%
1 yazarlı	99	55,6
2 yazarlı	65	36,5
3 yazarlı	12	6,7
4 yazarlı	2	1,1
Toplam	178	100

Tablo 2'de belirtildiği üzere incelenen makalelerin çoğunun tek yazarlı olduğu görülmektedir. Yazar sayısı 4'ten fazla olan bir makaleye rastlanmamıştır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 3.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin katılımcıların öğrenim gördüğü üniversitelere göre dağılımı

Üniversite Adı	f	%
1. Gazi Üniversitesi	18	8,9
2. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	11	5,4
3. Atatürk Üniversitesi	9	4,5
4. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	8	4,0
5. Çukurova Üniversitesi	7	3,5

Türkçe Öğretmeni Adaylarıyla İlgili Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi (2014-2018)

6. Giresun Üniversitesi	7	3,5
7. Kafkas Üniversitesi	7	3,5
8. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	7	3,5
9. Erciyes Üniversitesi	6	3,0
10. İnönü Üniversitesi	6	3,0
11. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	6	3,0
12. Siirt Üniversitesi	6	3,0
13. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	6	3,0
14. Karadeniz Teknik Üniversitesi	5	2,5
15. Akdeniz Üniversitesi	4	2,0
16. Fırat Üniversitesi	4	2,0
17. Gaziosmanpaşa Üniversitesi	4	2,0
18. Necmettin Erbakan Üniversitesi	4	2,0
19. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	4	2,0
20. Gaziantep Üniversitesi	3	1,5
21. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	3	1,5
22. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	3	1,5
23. Yıldız Teknik Üniversitesi	3	1,5
24. Bartın Üniversitesi	2	1,0
25. Dicle Üniversitesi	2	1,0
26. Ege Üniversitesi	2	1,0
27. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	2	1,0
28. Marmara Üniversitesi	2	1,0
29. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2	1,0
30. Muş Alparslan Üniversitesi	2	1,0
31. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2	1,0
32. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi	2	1,0
33. Sakarya Üniversitesi	2	1,0
34. Adıyaman Üniversitesi	1	0,5
35. Amasya Üniversitesi	1	0,5
36. Doğu Akdeniz Üniversitesi	1	0,5
37. Duisburg/Essen Üniversitesi	1	0,5
38. Hakkâri Üniversitesi	1	0,5
39. İstanbul Üniversitesi	1	0,5
40. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1	0,5
41. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	1	0,5
42. Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1	0,5
43. Mersin Üniversitesi	1	0,5
44. Pamukkale Üniversitesi	1	0,5
45. Selçuk Üniversitesi	1	0,5
46. Yozgat Bozok Üniversitesi	1	0,5
47. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1	0,5
Belirtilmemiş	27	13,4
Toplam	202	100

İncelenen makalelerin katılımcıların öğrenim gördüğü üniversitelere göre dağılımını gösteren tablo 3'te en dikkat çeken özellik, 27 makalede üniversite isimlerine değinilmemesidir. Katılımcı grubunun öğrenim gördüğü üniversitenin belirtildiği çalışmalar içerisinde en fazla çalışmanın Gazi Üniversitesi öğrencileri üzerinde yapıldığı görülmektedir. Katılım grubunun Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Programı'ndaki öğrencilerinin oluşturduğu 18 çalışmanın 10'u sadece bu üniversite

öğrencilerinin olduğu çalışmaları kapsamaktadır. 8 çalışmada ise başka üniversitelerin öğrencileri de yer almaktadır. Bazı çalışmaların katılım gruplarının birden çok üniversiteden seçildiği de görülmüştür.

Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 4.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin katılımcı sayılarına göre dağılımı

Katılımcı Sayısı	f	%
1-50	50	28,1
51-100	37	20,8
101-200	51	28,7
201-300	33	18,5
301-400	4	2,2
401+	3	1,7
Toplam	178	100

Tablo 4'te belirtildiği üzere araştırmalarda en çok 101-200 arası katılımcının yer aldığı görülmektedir. 401 ve üzeri sayıda katılımcının katıldığı sadece 3 çalışma vardır. Bu çalışmalarda katılımcı sayıları da 452, 554 ve 1056'dır. Çalışmaların çoğunda 100'den fazla katılımcının yer aldığı görülmektedir.

Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 5.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin katılımcılarının sınıf düzeylerine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	f	%
1	18	10,1
2	7	3,9
3	22	12,4
4	34	19,1
1 ve 4	6	3,4
3 ve 4	14	7,9
1, 2 ve 3	2	1,1
2, 3 ve 4	3	1,7
1, 2, 3 ve 4	50	28,1
Belirtilmemiş	22	12,4
Toplam	178	100

Tablo 5'e göre incelenen makalelerde en çok lisans programındaki bütün öğrencilerin (1, 2, 3, 4. sınıf) katılım grubu olarak seçildiği görülmektedir (f:50). 1, 2 ve 3. sınıfları kapsayan sadece 2 çalışmaya rastlanmıştır. İncelenen 22 makalede katılımcıların sınıf düzeyine değinilmediği tespit edilmiştir. Yayınların hemen hepsinde sınıf düzeyinin hangi amaçla seçildiğine değinilmemiştir.

Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 6.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin katılımcı seçme yöntemlerine göre dağılımı

Katılımcı Seçme Yöntemi	f	%
Kolay ulaşılabilir örneklem	29	16,2
Ölçüt örnekleme	13	7,3

Türkçe Öğretmeni Adaylarıyla İlgili Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi (2014-2018)

Rastgele/seçkisiz/yansız/tesadüfi örneklem	12	6,7
Amaçlı örneklem	10	5,6
Evrenin tamamı	10	5,6
Tipik durum örnekleme	4	2,2
Maksimum çeşitlilik	4	2,2
Küme örnekleme	2	1,1
Benzeşik örnekleme	1	0,6
Belirtilmemiş	94	52,5
Toplam	179	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi makalelerin çoğunda katılımcı seçme yönteminin belirtilmediği tespit edilmiştir. Katılımcı seçme yönteminin belirtildiği makalelerde ise en çok kolay ulaşılabilir örneklemin kullanıldığı görülmektedir. İncelenen makalelerin yalnızca birinde “benzeşik örnekleme” kullanılmıştır. Makalelerin birinde maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir örneklemin birlikte kullanıldığı görülmüştür.

Farklı çalışmalarda kullanılan rastgele, seçkisiz, yansız ve tesadüfi örneklem aynı örnekleme türünü karşılamaktadır. Makale yazarları farklı bilimsel araştırma kaynaklarından yararlandığı için örnekleme türü kavramları da farklılıklar göstermektedir.

Yedinci Araştırma Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 7.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin yaklaşımlarına göre dağılımı

Yaklaşım	f	%
Nitel	72	40,4
Nicel	11	6,2
Karma	8	4,5
Belirtilmemiş	87	48,9
Toplam	178	100

İncelenen makalelerin 87’sinde araştırma yaklaşımının belirtilmediği dikkat çekmektedir. Yaklaşımı belirtilen makalelerin çoğunun nitel olduğu görülmektedir. Nitel çalışmaları sırasıyla nicel ve karma yaklaşıma uygun çalışmalar takip etmektedir.

Sekizinci Araştırma Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 8.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin desenlerine göre dağılımı

Desen	f	%
Tarama	40	22,2
Fenomenoloji	24	13,3
İlişkisel tarama	24	13,3
Örnek olay	20	11,1
Betimsel tarama	19	10,6
Yarı deneysel	6	3,3
Zayıf deneysel	4	2,2
Desen	f	%
Açıklayıcı sıralı desen	2	1,1
Korelasyonel	2	1,1
Nedensel karşılaştırma	2	1,1
Tam deneysel	2	1,1

Boylamsal tarama	1	0,6
Eylem araştırması	1	0,6
Kesitsel tarama	1	0,6
Tek deneysel	1	0,6
Belirtilmemiş	29	16,1
Toplam	180	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi makalelerde en çok tarama deseni kullanılmıştır. 29 makalenin araştırma deseninin belirtilmemiş olması dikkat çekmektedir. Birden fazla desenin birlikte kullanıldığı çalışmalara da rastlanmıştır.

Dokuzuncu Araştırma Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 9.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin veri toplama yöntemlerine/araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Araçları	f	%
Ölçek	72	36,5
Görüşme	54	27,4
Anket	20	10,2
Doküman	16	8,1
Test	6	3,0
Gözlem	3	1,5
Belirtilmemiş	25	12,7
Toplam	197	100

İncelenen makalelerde kullanılan veri toplama yöntemlerine/araçlarına bakıldığında ölçek kullanımının öne çıktığı görülmektedir. Yalnızca 3 makalede gözlem yapıldığı belirtilmektedir. Makalelerin 25’inde veri toplama yönteminin/aracının belirtilmediği dikkat çekmektedir. Ayrıca birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı makaleler de bulunmaktadır.

Onuncu Araştırma Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 10.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin veri çözümleme yöntemlerine göre dağılımı

Veri Çözümleme Yöntemi	f	%
İçerik analizi	77	19,6
T-testi	53	13,5
ANOVA	39	9,9
Betimsel istatistik	31	7,9
Aritmetik ortalama	27	6,9
Betimsel analiz	24	6,1
Standart sapma	18	4,6
Frekans	16	4,1
Kruskal-Wallis	16	4,1
Yüzde	16	4,1
Mann Whitney U	13	3,3
Scheffe	8	2,0
Pearson korelasyon katsayısı	8	2,0

Türkçe Öğretmeni Adaylarıyla İlgili Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi (2014-2018)

Korelasyon analizi	5	1,3
Regresyon analizi	5	1,3
Ki kare	2	0,5
MANOVA	2	0,5
Spearman's rho korelasyon testi	2	0,5
Wilcoxon	2	0,5
Cohen's d	2	0,5
Çapraz tablo analizi	2	0,5
Dunnet c	2	0,5
Benferroni	1	0,3
LSD	1	0,3
Post-Hoc	1	0,3
Tukey	1	0,3
Tümdengelim analiz yöntemi	1	0,3
Varyans analizi	1	0,3
Belirtilmemiş	16	4,1
Toplam	392	100

İncelenen makalelerde kullanılan veri çözümleme yöntemleri kategorisinde en çok içerik analizi yönteminin kullanıldığı görülmektedir. 16 makalede veri çözümleme yönteminin belirtilmediği görülmektedir. Yalnızca 1 makalede rastlanan tümdengelim analiz yöntemi alan yazınındaki araştırmalarda sık rastlanmayan bir yöntem olduğu için dikkat çekmektedir.

On Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 11.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin üretim şekline (özgün, bildiriden ya da tezden türetilmiş) göre dağılımı

Makale Üretim Şekli	f	%
Özgün	112	62,9
Bildiri	51	28,7
Yüksek lisans tezi	5	2,8
Doktora tezi	10	5,6
Toplam	178	100

İncelenen makalelerin çoğu ilk olarak makale formatında hakemli dergilerde yayımlanmıştır. 51 makalede, çalışmanın bildiriden genişletildiği bilgisi verilmiştir. Tezden üretilen makalelerin 10'u doktora, 5'i yüksek lisans tezlerinden üretilmiştir.

On İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 12.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin konu alanlarına göre dağılımı

Konu	f	%
Yazma becerisi	30	16,9
Okuma becerisi	22	12,4
Konuşma becerisi	19	10,7
Eğitim bilimleri	15	8,4
Dinleme becerisi	8	4,5
Teknoloji	8	4,5

Psikoloji	7	3,9
Çocuk edebiyatı	6	3,4
Yabancılarla Türkçe öğretimi	4	2,2
Edebiyat	3	1,7
Söz varlığı	3	1,7
Tüm dil becerileri	3	1,7
Drama	2	1,1
Dil bilgisi	1	0,6
Diğer	47	26,4
Toplam	178	100

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili incelenen makalelerin 47'si çeşitlilik göstermektedir ve sınıflandırılmamıştır. Sınıflandırılmayıp diğer şekilde belirtilen konuları içeren makaleler öğretmen adaylarının “demokrasi”, “modernizm”, “nanoteknoloji” gibi kavramlara yönelik görüşleri; serbest zaman etkinliklerinin belirlenmesi; katılımcıların sesleriyle ilgili algılarının belirlenmesi gibi konuları içermektedir. 82 makale ana dili becerileriyle (tüm dil becerileri, dinleme, konuşma, okuma, yazma) ilgilidir. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yazılan makalelerde konu alanı olarak yazma becerisi öne çıkmaktadır (f:30).

On Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 13.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin çalışma amaçlarına ve bu amaçların dil becerilerine göre dağılımı

Amaç	Dinleme becerisi	Konuşma becerisi	Okuma becerisi	Yazma becerisi	Diğer	Toplam f	%
Görüş belirleme	0	3	7	3	43	56	27,6
Performans ölçme	4	5	3	19	9	40	19,7
Tutum belirleme	0	3	7	3	11	24	11,8
Metafor üretme	0	0	3	1	18	22	10,8
Strateji/yöntem/teknik bilgisini/kullanımını belirleme	2	2	3	2	7	16	7,9
Özyeterlik belirleme	1	2	1	1	10	15	7,4
Kaygı belirleme	2	7	0	2	1	12	5,9
Alışkanlık belirleme	0	0	5	3	1	9	4,4
Algı belirleme	0	0	1	0	7	8	3,9
Diğer	0	0	0	0	1	1	0,5
Toplam	9	22	30	34	108	203	100

*Temel dil becerilerinin Türkçe eğitimi açısından önemli olduğu düşünüldüğünden tabloda yalnızca bu konudaki çalışmaların amaçlara göre dağılımına açık bir şekilde yer verilmiş, Tablo 12’de verilen konuların geri kalanı “Diğer” kategorisi altında toplanmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin en çok katılımcıların görüşlerini belirleme amacıyla yapıldığı görülmektedir. Dinleme ve yazma becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla performans ölçme, konuşma becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların kaygı belirleme, okuma becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların ise katılımcıların görüş ve tutumlarını belirleme amacıyla yapıldığı görülmektedir.

On Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 14.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin Türkçe öğretmenliği ile ilişkisi

	f	%
Öğretmenlikle ilişkisiz makaleler	89	50,0
Becerilerin incelendiği makaleler	54	30,3
Öğretmenlik mesleği yeterliğinin incelendiği makaleler	21	11,8
Türkçe öğretmeni olarak öğretmen yeterliğinin incelendiği makaleler	13	7,3
Öğretmenlik mesleği yeterliğinin ve Türkçe öğretmeni yeterliğinin incelendiği makaleler	1	0,6
Toplam	178	100

İncelenen makalelerin yarısının öğretmenlikle ilişkisiz olduğu görülmektedir. 54 makalede katılımcıların çeşitli becerilerini ölçmeye; becerilerle ilgili görüş, algı, tutum, kaygı, özyeterlik ve alışkanlıklarını belirlemeye yönelik olduğu belirlenmiştir. 13 makalede öğretmen adaylarının Türkçe öğretmeni olarak öğretmen yeterliğinin incelendiği dikkat çekmektedir. 1 makale ise hem öğretmenlik mesleği yeterliği hem de Türkçe öğretmeni yeterliğiyle ilgilidir. Becerilerin incelendiği makaleler ise öğrencilerin dört temel dil becerisi, tweet atma becerisi, bilgisayar kullanma becerisi gibi öğretmenlikle doğrudan ilgisi olmayan her kesimden her insan üzerinde çalışabilecek beceriler olduğu için ne öğretmenlikle ne de doğrudan Türkçe öğretmenliğiyle ilgilidir. Bu bulguyla ilgili ayrıntılı bilgi tartışma ve sonuç bölümünde yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili 2014-2018 yılları arasında yayımlanan makalelerdeki eğilimleri belirleyebilmek amacıyla yapılan bu çalışmada 178 makale incelenmiş ve elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin çoktan aza doğru sırasıyla eğitim, dil eğitimi/dil ve edebiyat, sosyal bilimler araştırmaları alanında yayın yapan dergilerde yayımlandığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle dağılım oranı olarak en çok yayın yapılan dergiler dil eğitimi/dil ve edebiyat dergileri olsa da sayı olarak en çok eğitim dergilerinde yayın yapılmıştır. Bu durumun temel nedeni olarak dil eğitimiyle ilgili yayın yapan dergi sayısının eğitim alanındaki dergi sayısından daha az olması gösterilebilir. İnceleme kapsamındaki makaleler en çok Turkish Studies International Academic Journals (Turkish Studies Dergisi) olduğu görülmektedir. Türkçe eğitimi araştırmacıları bu dergide çokça yayın yapsa da Turkish Studies dergileri birçok alanda yayım yapmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili 5 yıllık süreçte yayımlanan makaleler incelendiğinde Türkçe eğitimcilerinin dil eğitimi dergilerinde yayın yapmaya yöneldiği görülmektedir. Ağırlıklı olarak dil eğitimiyle ilgili yayın yapan dergilerin Ana Dili Eğitimi Dergisi [ADED], International Journal of Languages' Education and Teaching [IJLET] ve kısmen International Journal Of Language Academy [IJLA] 2013 yılından itibaren yayın hayatına başladığı dikkate alındığında bu durumun normal karşılanabileceği söylenebilir. Bu üç dergiyle birlikte Okuma ve Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi ile Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde 5 yıllık süreçte Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili toplam 53 makale yayımlanmıştır. Ayrıca Türkçe eğitimi alanıyla ilgili 2013 yılı öncesinde yapılan çalışmaların incelendiği eğilim makalelerinde dil eğitimiyle ilgili yayın yapan dergilere ya hiç rastlanmadığı ya da bir iki tanesine rastlandığı görülmüştür. (bk. Akaydın ve Çeçen, 2015; Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013). Söz konusu çalışmalarla bu çalışmada incelenen makalelerin yayımlandığı dergiler karşılaştırıldığında, 2014-2018 yılları arasında Türkçe eğitimi araştırmacılarının dil eğitimiyle ilgili yayın yapan dergilerin sayısı arttığı için bu tür dergilere yayın göndermeye öncelik verdiği söylenebilir. Bununla birlikte sayısının çok olması ve konu sınırının geniş olması sebebiyle eğitim, dil ve edebiyat, sosyal bilimler dergilerinde ve eğitim fakültesi dergilerinde çıkan yayın sayısı

azımsanamaz. Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili makaleler en çok 2017 yılında yayımlanmıştır. 5 yıllık süreçte yayın sayısı ile ilgili olarak düzenli bir artış ya da azalış söz konusu değildir.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin çoğu tek yazarlıdır. Türkçe eğitimi alanında yapılan diğer eğilim çalışmalarında da tek yazarlı makale sayısının çoğunlukta olduğu görülmektedir (Akaydın ve Çeçen, 2015; Biçer, 2017; Kemiksiz, 2017). Bu durum, Türkçe eğitimcilerinin genellikle bireysel çalışmayı tercih ettiklerini göstermektedir.

İncelenen makalelerin önemli bir kısmında katılımcıların öğrenim gördüğü üniversiteye değinilmemiştir. Makale sonuçları ile üniversitenin eğitim kalitesinin ilişkilendirilerek üniversite hakkında olumlu ya da olumsuz bir yargı oluşturulmasının önüne geçme ve diğer etik unsurlar sebebiyle katılımcıların öğrenim gördüğü üniversite bilgisine yer verilmediği söylenebilir. Katılımcı grubunun öğrenim gördüğü üniversitenin belirtildiği çalışmalarda, katılımcıların en fazla Gazi Üniversitesi öğrencilerinden seçildiği tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcı grubunun tek bir üniversiteden seçildiği çalışmalarda da Gazi Üniversitesi öne çıkmaktadır. İncelenen makalelerin sadece 12'sinde katılımcı grubu birden fazla üniversiteden seçilmiştir. Katılımcı seçme yöntemi olarak en fazla kolay ulaşılabilir yöntemin alınmış olması, çoğu araştırmacının çalışmasını bulunduğu kurumun öğrencileriyle yürütmüş olduğunu akla getirmektedir. İncelenen makalelerde özel üniversitelerdeki Türkçe öğretmenliği programından katılımcılara rastlanmaması dikkat çeken bir husustur.

Makalelerde genellikle 101-200 arası katılımcıyla çalışıldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak araştırmacıların çoğunlukla 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin tamamını katılım grubu olarak alması gösterilebilir. Bu aralığı 1-50 katılımcı sayısı takip etmektedir. Katılımcı sayısı 1-50 arasında olan çalışmaların çoğunun nitel araştırmalar olduğu görülmektedir. Nitel çalışmalarda veri toplama zorluğu göze alındığında katılımcı grubunun daha az kişiden oluşması doğal karşılanabilir. Geniş bir temsil gücüne sahip olması açısından birden fazla üniversiteden katılım grubu oluşturmak ve katılımcı sayısını artırmak da önemlidir. Bu araştırmada 401 ve üzeri katılımcının yer aldığı makale sayısının 3 olduğu görülmüştür. Katılımcı sayısının çok olmaması yukarıda değinildiği gibi çoğu araştırmacının, çalışmasını bulunduğu kurumun öğrencileriyle yürütmüş olmasıyla açıklanabilir.

İncelenen makalelerde katılım grubu olarak en çok 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin tamamının seçildiği görülmektedir. Bunda ilgi, tutum, alışkanlık veya kaygı gibi olguları inceleyen çalışmaların, sınıf düzeyine göre kazanılabilecek öğretmenlik yetkinliğini ortaya koymaya çalışan araştırmalara göre ağırlıkta olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Dört sınıfı birlikte alan çalışmalardan sonra en çok 4. sınıf öğrencilerini katılım grubu olarak alan çalışmalar yoğunluktadır. Süre olarak öğretmenlik mesleğine en yakın olan 4. sınıf öğrencilerinin verilen eğitimin çıktılarını görebilmek için en uygun grup olduğu düşünülebilir. Ayrıca 22 çalışmada katılımcıların sınıf düzeyleri hakkında bilgi verilmemesi de dikkat çeken bir bulgudur.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin çoğunda katılımcı seçme yöntemi belirtilmemiştir. Nitel çalışmalarda örneklem alınmaması doğal karşılanabilir. Birincil amaç genelleme olmadığı için nitel araştırma indirgemeci değildir; yani olguları önce parçalara ayırıp çalışarak ulaşılan sonuçları evrene genelleme amacı yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nicel yöntemle yapılan çalışmalarda ise uygun örneklem alınarak evrenin temsil edilebilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen makalelerden katılımcı seçme yöntemi belirtilmeyen makalelerin çoğunda nicel yöntem kullanıldığı görülmüştür. Yöntemin belirtildiği makalelerde en fazla kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanıldığı görülmektedir. Biçer (2017) de yaptığı eğilim çalışmasında en fazla kolay ulaşılabilir örneklem yönteminin kullanıldığı bulgusuna ulaşmıştır. Akademisyenler, örneklem seçiminde genellikle kendi çalıştıkları üniversitenin öğrencilerini tercih ettikleri için bu durum normal karşılanabilir. Katılımcı seçme yöntemi belirtilen makalelerin 10 tanesinde amaçlı örnekleme kullanıldığı belirtilmiştir. Fakat amaçlı örnekleme yöntemlerinden hangisinin kullanıldığına dair bir bilgi verilmemiştir. Ayrıca 10 makalede katılımcı seçiminde “evrenin tamamı” ifadesine yer verilmesinin tartışmalı bir durum olduğunu belirtmekte yarar vardır.

İncelenen makalelerin yarısına yakınında araştırma yaklaşımının belirtilmediği görülmüştür. Bunda araştırmacıların yararlandıkları yöntem bilimi kitaplarındaki görüş ve ifade farklılıkları önemli bir etken olabilir. Örneğin, yaklaşımla ilgili bir sınıflama belirtmeyen araştırmacıların başvurduğu Karasar (2018)'a göre, bir araştırmacının nitel boyutu da nicel boyutu da vardır; bir araştırmada bunlardan birine

daha fazla ağırlık verilmesi bu gerçeği değiştirmez, bu gibi nedenlerle araştırmaları nitel ve nicel diye ayırmaya gerek yoktur. Yaklaşımı belirtilen çalışmaların çoğunluğunun nitel araştırmaya uygun olarak yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca araştırma yaklaşımı belirtilmeyen çalışmaların araştırma deseni, veri toplama ve analiz süreçlerine bakılarak bir sınıflama yapıldığında nitel çalışmaların yine çoğunluğu oluşturduğu tespit edilmiştir. Çeşitli durum, yaşantı ve algıları ortaya koyup çözümlemeye çalışan nitel çalışmaların öğretmen adayları üzerine yapılacak çalışmalarda kullanılması, araştırmacılara sayılarla ifade edilen değerlerin derinine inerek daha farklı ayrıntıları görebilme imkânı vermesi bakımından önemlidir. Yıldırım (2013)'a göre ülkemizde özellikle 2000'li yıllardan sonra öğretmen eğitimi araştırmalarında yaygınlaşan nitel araştırmalar yoluyla öğretmen adaylarının ya da mezunların, öğretmen eğitimi ve öğretim süreçleri ile ilgili algıları, ayrıntılı ve derinlemesine bir yaklaşımla ortaya konulmuştur. Araştırmacılar evren-örneklem yaklaşımından bağımsız bir biçimde, genelleme kaygısı olmaksızın örnek durumları çalışabilmişler ve derinlemesine yaşantıları ve algıları ortaya koyabilmişlerdir. Türkçe eğitimi alanında yapılmış bazı eğilim çalışmalarında da nitel yaklaşıma uygun olarak yapılan çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir (Dönmez ve Gündoğdu, 2016; Kardaş, Çetinkaya ve Kaya, 2018). Bunda değişen paradigmaların etkisi ve nitel araştırma kaynaklarının artmasıyla nitel çalışmalara duyulan ilgi ve bu yaklaşımla ilgili bilgi ve tecrübenin artması etken olabilir. Bazı eğilim çalışmalarında ise incelenen makalelerin konularının nicel yaklaşıma daha uygun olması sebebiyle nicel yaklaşım temelli çalışmaların ağırlıkta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Akaydın ve Çeçen, 2015; Aydın, Kaya ve Bayraktar, 2015; Tok ve Potur, 2015). Çalışmanın amacı, konusu ve araştırmanın yapısı, katılım grubu bakımından bu eğilimlerin değişmesi doğal karşılanabilir.

İncelenen makalelerin 11'inde nicel yaklaşımın kullanıldığı belirtilmiştir. Bu sayının az olmasının sebebi, araştırma yaklaşımını nicel ve nitel olarak belirtmeyen çalışmaların çoğunun nicel çalışmalar olmasıdır. Birçok makalede tarama modeli ve deneysel desenler kullanılmasına rağmen araştırma yaklaşımı belirtilmemiştir. Bu incelemede dikkat çeken bir diğer durum da karma çalışmaların az olmasıdır. Türkçe öğretmen adayları üzerine yapılacak çalışmaların program, beceri, alan bilgisi, meslek bilgisi, performans gibi konuları içermesi bu tür çalışmalarda çoğu zaman farklı ölçme ve analiz türlerinin bir arada kullanılmasını zorunlu hâle getirmektedir. Kapsamlı araştırmaları gerektiren bu konular üzerine yapılacak çalışmalarda disiplinler arası bir anlayışla, nitel ve nicel yöntemleri bir araya getiren karma desenlerin kullanılması önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır (Yıldırım, 2013).

Makalelerde araştırma deseni olarak en fazla tarama modeli kullanılmış ancak hangi tür tarama modeli kullanıldığı belirtilmemiştir. Bunların dışında ilişkisel, betimsel, boylamsal, kesitsel şeklinde olmak üzere tarama modelinin türünü belirten çalışmalar da vardır. Türkçe eğitimi alanında yapılan eğilim çalışmalarında da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Akaydın ve Çeçen, 2015; Tok ve Potur, 2015; Dönmez ve Gündoğdu, 2016; Kemiksiz, 2017). Araştırma desenleri incelenirken yine terim farklılıklarından kaynaklandığı düşünülen karışıklıkların meydana geldiği anlaşılmaktadır. Tarama modeli araştırmacılar tarafından nicel yaklaşıma ait bir desen olarak düşünülmektedir (bk. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Fakat araştırma modellerinin nitel ve nicel olarak sınıflandırılmadığı kaynaklarda tarama modelinin, nitel araştırma desenlerindeki örnek olay (durum) çalışmasına benzer bir tanımına rastlanmaktadır (bk. Karasar, 2018). İncelenen makalelerde veri analizi ve çözümlemede nitel yaklaşıma uygun hareket eden araştırmacıların bu kaynaklardan yola çıkarak çalışmalarını tarama modeliyle desenledikleri belirlenmiştir.

Makalelerin 29'unda araştırma desenine ilişkin bir bilgi verilmediği tespit edilmiştir. Nitel yaklaşıma uygun olarak yürütülen fenomenoloji (olgubilim) ve örnek olay (durum) çalışmaları incelenen makalelerin yaklaşık 1/4'ünü oluşturmaktadır. Araştırma bulgularında nitel çalışmaların nicel çalışmalardan fazla olduğu düşünüldüğünde araştırma deseni belirtilmeyen çalışmaların çoğunun, tarama modeli ile desenlenen çalışmaların ise bir kısmının nitel yaklaşıma uygun olarak yürütüldüğü söylenebilir. İncelenen makalelerdeki deneysel çalışmaların az oluşu dikkat çekici bir durumdur. Araştırmalar genellikle Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili bir durumu açıklamaya, sorun ortaya koymaya ve performans ölçmeye yönelik yapıldığı için deneysel çalışmaların sayısı düşüktür. İncelenen makalelerde farklı desenlerin bir arada kullanıldığı çalışmalara da rastlanmıştır. Fakat araştırmalarda kullanılan desen sayısının toplamı düşünüldüğünde karma desenli çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir.

İncelenen makalelerde veri toplama yöntemi/aracı olarak en çok ölçek kullanıldığı görülmektedir. Bunun başlıca nedeni Türkçe öğretmeni adaylarının tutum, kaygı ve özyeterliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaların sayıca çok olmasıdır. Türkçe eğitimi alanında yapılan eğilim çalışmalarının bazılarında da benzer bulgulara rastlanmıştır (Öztürk ve Müdar, 2013; Akaydın ve Çeçen, 2015). Veri toplama yöntemleri/araçları içerisinde görüşme ikinci sırada gelmektedir. Görüşmenin nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama aracı olması bunun bir nedeni olarak gösterilebilir. 25 makalede veri toplama aracı belirtilmemiştir. Bu makalelerin önemli bir kısmını metafor çalışmaları oluşturmaktadır. Bu çalışmalarda araştırmacılar, katılımcıların doldurması için form oluşturmuş ve bu formu sınıflandırmadan metafor formu olarak adlandırmışlardır. Ancak bu araca form denilebilmesi tartışmalıdır. Çünkü bu çalışmalarda benzetim yapılması istenen kavram belirtilip "... gibidir" ifadesi yazılarak katılımcıları metafor üretmeye yöneltip boşluğun doldurulması istenmektedir.

İncelenen makalelerde en çok kullanılan veri çözümleme yöntemi içerik analizidir. Nitel araştırmaların doğasına uygun olan içerik analizi yönteminin nicel verilerin çözümlemesinde de kullanıldığı görülmektedir. Nicel araştırmalarda kullanılan veri çözümleme yöntemleri arasında t-testi öne çıkmaktadır. 29 çalışmada hangi veri çözümleme yöntemlerinin kullanıldığının belirtilmemesi dikkat çekici bir durumdur.

Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin çoğu özgün makaledir. Kemiksiz (2017) de dinleme becerisiyle ilgili yapılan çalışmaları incelediği makalesinde benzer bir bulguya ulaşmıştır. Bildiriden türetilen makale sayısının doktora ve yüksek lisans çalışmalarından türetilen makale sayısından fazla olması, Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yapılan çalışmaların bildiri olarak hazırlanmasının daha yaygın olduğunu göstermektedir.

Makaleler konu alanına göre sınıflandırıldığında en çok yazma becerisiyle ilgili olduğu görülmektedir. Yazma becerisinden sonra okuma, konuşma ve dinleme becerisi gelmektedir. Bozkurt ve Uzun (2015) Türkçe eğitimi alanındaki bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerin inceledikleri makalede bildirilerin dil becerilerine göre dağılımının aynı sırada olduğunu belirlemişlerdir. Alandaki eğilim çalışmalarının bazılarında da benzer bulgulara ulaşıldığı ancak okuma becerisine yönelik çalışmaların, yazma becerisine yönelik çalışmalardan fazla olduğu görülmüştür (Aydın, Kaya ve Bayraktar, 2015; Coşkun, Özçakmak ve Balcı, 2012; Özçakmak, 2017; Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013). Bazı eğilim çalışmalarında ise sırasıyla en fazla yazma ve okuma becerileri üzerinde çalışıldığı bulgusuna ulaşılmış, konuşma ve dinleme becerisinin ise ihmal edildiği sonucuna varılmıştır (Boyacı ve Demirkol, 2018; Mutlu, 2018; Sevim ve İşcan, 2012). Türkçe eğitimi alanında yayımlanmış bildiri, tez ve makale gibi farklı çalışmaların incelendiği eğilim çalışmalarındaki ortak noktanın okuma ve yazma becerilerinin konuşma ve dinleme becerilerinden daha fazla çalışılması olduğu düşünüldüğünde Türkçe eğitimi alanında yazılı dil becerilerinin sözlü dil becerilerinden daha fazla çalışıldığı sonucuna varılabilir. Bu durum özellikle katılımcı performansını gerektiren çalışmalarda yazılı verilerin sözlü verilerden daha kolay toplanabilir ve çözümlenebilir olmasıyla açıklanabilir. Araştırmanın bulgularında yabancılara Türkçe öğretimi ve dil bilgisi öğretimi konularıyla ilgili çalışmaların az olduğu görülmüştür. Özellikle öğretmen adaylarının yabancılara Türkçe öğretime yönelik yeterliklerini ortaya koyan ve bu alana yönelik farkındalıklarının ortaya konulacağı çalışmaların artmasının önemli olacağı düşünülmektedir. İncelenen makalelerde konu alanı olarak öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ne durumda olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmaların yanında Türkçe öğretmeni adaylarının -gelecekteki öğrencilerinin- dil becerilerini nasıl geliştireceği ve geliştirme yeterlikleriyle ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

İncelenen makalelerin en çok görüş belirleme amacıyla yapıldığı belirlenmiştir. Nitel araştırmayla desenlenen çalışmalarda Türkçe öğretmen adaylarının sözlük kullanımına, gençlik diline, dil felsefesi eğitimine, bilgisayar kullanımına vb. konulara ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Bu konuların dağınık olduğunu ve alana katkısının tartışmaya açık olduğunu vurgulamakta yarar vardır. Görüş belirlemeye yönelik çalışmalarda ana dili eğitimi becerileri olarak en çok okuma becerisiyle ilgili makale yayımlanmıştır. Makalelerin en çok yazma becerisiyle ilgili olduğuna yukarıda değinilmişti. Performans ölçme amacıyla yapılan çalışmaların çoğu bu bulgu doğrultusunda yazma becerisine yöneliktir. 2014-2018 yılları arasında Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili tutum belirleme amacıyla yayımlanan makalelerin önemli bir kısmını katılımcıların bir derse yönelik tutumları (sözlü anlatım, yabancılara

Türkçe, anlatma teknikleri I: konuşma eğitimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarlama vb.) oluşturmaktadır. Tutum belirlemeye yönelik çalışmalarda ana dili eğitimi becerileri olarak en çok okuma becerisiyle ilgili makale yayımlanmıştır. Çalışma amaçlarının ana dili becerileri bakımından dinleme ve yazma becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların en çok performans ölçme, konuşma becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların en çok kaygı belirleme, okuma becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların ise katılımcıların görüş ve tutumlarını belirleme amacıyla yapıldığı tespit edilmiştir. Dinleme becerisine yönelik olarak görüş, tutum, algı ve alışkanlık belirleme amacıyla yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu tespitin ileride yapılacak çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki açıdan dil becerilerini geliştirme yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar, alan için önem taşımaktadır. Ancak Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili 2014-2018 yılları arasında yayımlanan makaleler incelendiğinde bu önemi taşıyan yalnızca 14 makale olduğu görülmektedir. Bu sayı incelenen makalelerin yaklaşık %8'ini oluşturmaktadır. Makalelerin yaklaşık %12'lik bir kısmının ise öğretmenlik mesleği yeterlikleriyle ilgili olsa da Türkçe eğitimi alanına özgü olmadığı ve aynı çalışmanın diğer branşlarda da yapılabildiği görülmektedir. Örneğin incelenen makalelerde rastlanan, katılımcıların öğretmenlik kimliğine ilişkin görüşlerinin, mesleki kaygı düzeylerinin, yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterliklerinin ve eğitim programı okuryazarlıklarının incelenmesi katılımcıların Türkçe öğretmeni kimliklerine değil, öğretmen kimliklerine hitap etmektedir. Dolayısıyla aynı çalışmalar farklı branşlarda da yapılabilir. Örnek olarak Uluyol ve Şahin (2018)'in beden eğitimi, biyoloji, felsefe ve daha birçok farklı branştaki pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimliği ve mesleki kaygı durumlarını incelendiği makale, Özenç (2009)'in sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini incelediği yüksek lisans tezi ve Erdem ve Eğinir (2018)'in Türkçe, matematik ve sosyal bilgiler gibi çeşitli branşlardaki öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini incelediği makale verilebilir. Bu gibi çalışmaların öğretmen yetiştirme alanına fayda sağlasa da "Türkçe öğretmeni" yetiştirme alanına özel olarak bir katkı sunmadığı öne sürülebilir.

İncelenen makalelerin %30'luk bir kısmı çeşitli becerilerin ölçülmesi, bu becerilere yönelik strateji, yöntem ve teknik kullanımının değerlendirilmesi ve görüş alınması amacıyla yapılmıştır. Öğretmen adaylarının tweet atma becerilerinin, özetleme becerilerinin, iletişim becerilerinin, metin oluşturma sorunlarının, imla kurallarını uygulama becerilerinin ve çeşitli strateji kullanımlarının dil becerilerine olan etkisinin incelenmesine yönelik yapılan çalışmalar bunlara örnektir. Bu becerilerin öğretmen adayları tarafından ne düzeyde kullanıldığı, adayların bu becerilere yönelik tutum, algı ve kaygısının ortaya konması elbette önemlidir. Fakat incelenen çalışmaların sadece Türkçe öğretmeni adaylarını değerlendirmeye yönelik olması, onların Türkçe öğretiminde bu becerilere yönelik öğretmen yeterliklerinin ne düzeyde olduğunu inceleyen çalışmalara rastlanmaması alan yazınında önemli bir boşluk oluşturmaktadır. Çeşitli alanlarda yapılan çalışmalar incelendiğinde yukarıda bahsedilen konuların farklı katılımcı gruplarıyla yapılan çalışmalarda da ele alındığı görülmüştür. Örnek olarak Uludağ (2002)'in ilköğretim öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeylerini incelediği makale, Çifci ve Altınova (2017)'nin yaratıcı drama yönteminin sosyal hizmet öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisini incelediği makale, Kudret ve Baydık (2016)'ın ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerini incelediği makale, Çankal (2018)'in akıcı okuma stratejilerini ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonuna etkisini incelediği doktora tezi gösterilebilir. Verilen örnekler üzerinde bu tür konuların Türkçe öğretmeni adaylarına özel konular olmadığı açık bir şekilde görülebilir.

Çalışma kapsamında incelenen makalelerin yarısının ise öğretmenlik alanıyla ya da herhangi bir beceriyle ilgili olmadığı görülmüştür. Özellikle amaçlarına göre sınıflandırıldığında en fazla yüzdeye sahip olan görüş belirleme kategorisindeki 56 makalenin 32'si ne öğretmenlik ne de becerilerle ilgilidir. Yine sayıca fazla olan metafor üretme kategorisindeki 22 makalenin 19'unun öğretmenlik ya da herhangi bir beceriyle ilgili olmaması göze çarpmaktadır. Örneğin incelenen makalelerde katılımcıların elektronik sözlük, felsefe, teknoloji, Türkçe dersi, Suriyeli mülteci gibi çeşitli kavramlar hakkındaki görüşlerinin alındığı ya da katılımcılardan bunlarla ilgili metafor üretmelerinin istendiği görülmüştür. Bunlar öğretmen ya da öğretmen adayı olmayan herhangi bir meslek ve yaş grubundaki katılımcılarla da yapılabilecek çalışmalardır. Farklı katılımcı gruplarının bulunduğu çalışmalara örnek olarak Ünsal,

Korkmaz ve Çetin (2016)'ın lise öğrencilerinin felsefe kavramına yönelik görüşlerini incelediği makale; Özyürek, Kapçı ve Yılandı (2019)'nın farklı yaş gruplarındaki rastgele seçilen bireylerin Suriyeli mültecilere yönelik görüşlerini incelediği makale; Taşgın, İleritürk ve Köse (2018)'nin ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi ve Türkçe öğretmeni kavramlarına yönelik metaforlarını incelediği makale verilebilir. Türkçe öğretmeni adaylarının algı, tutum, kaygı, özyeterlik ve alışkanlıklarını belirleme amacıyla yapılan birçok çalışmanın da öğretmenlik alanıyla ya da herhangi bir beceriyle ilgili olmadığı görülmektedir. Örneğin incelenen makalelerde rastlanan, katılımcıların sözlük kullanımı, konuşma kaygı ve özyeterliği, bilgisayar kullanımı, tükenmişlik düzeyi ve serbest zaman etkinlikleri gibi konulardaki duyuşsal özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalar da farklı alanlarda yapılabilen ve Türkçe öğretmeni ya da öğretmen yetiştirmeye doğrudan katkısı olmayan çalışmalardır. Diğer alanlarda yapılan çalışmalara Melanlıoğlu (2013)'nın ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıklarını incelediği makale; Arslan, İlman ve Aslan (2019)'ın sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin konuşma kaygıları ve öz-yeterliklerini incelediği makale; Kaya, Aştı, Kaya ve Kaçar (2008)'in hemşirelerin bilgisayar kullanımına ilişkin görüşlerini incelediği makale; Havle, İlne, Yener ve Gümüş(2008)'ün psikiyatristlerin tükenmişlik düzeyini incelediği makale ve Özekes (2011)'in ergenlerde boş zaman aktivitelerini incelediği makale örnek olarak gösterilebilir. Bu gibi çalışmaların Türkçe eğitimi alanına ya da genel olarak öğretmen yetiştirme alanına özel bir katkı sunmadığı düşünülmektedir. İleride yapılacak çalışmaların Türkçe öğretmenliği yeterliklerini belirlemeye ve geliştirmeye yönelik olarak yapılması alandaki eksikleri giderecektir.

2014-2018 yılları arasında Türkçe öğretmeni adaylarının özne olarak kullanıldığı makalelerde araştırma yöntemiyle ilgili önemli eksiklerin göze çarptığını vurgulamak gerekir. Çünkü araştırma deseninin, katılımcı seçme yönteminin ve veri çözümleme yönteminin belirtilmediği çalışmaların azımsanmayacak sayıda olduğu görülmektedir. Bu inceleme sonucunda bilimsel makalelerde Türkçe öğretmeni yetiştirmeye ilgili en önemli eksiklik olarak doğrudan Türkçe öğretmenliği becerileri ve yeterlikleri ile ilgili yayınların az olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim sürecini düzenlemede materyal hazırlama ve kullanma; dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerini hazırlama ve düzenleme durumları; ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlama ve kullanma vb. konularda bilimsel çalışmaların yapılması özel alan olarak Türkçe öğretmeni yeterlikleri bakımından doğrudan bu alana katkı sağlayacağı ileri sürülebilir. Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasındaki performansları, mikro öğretim uygulamalarında strateji kullanımının incelenmesi gibi uygulamaya dönük çalışmaların yapılması hem öğretmen adaylarının niteliğini geliştirme hem de Türkçe eğitimi araştırmacılarının öz değerlendirme yapması bakımından önemlidir.

Kaynaklar

- Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
- Aktaş, E. ve Uzuner Yurt, S. (2015). Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerine yönelik bir içerik analizi, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 10(7), 73-96.
- Arslan, A., İlman, E. ve Aslan, R. (2019). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları ve Öz-Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 124-147.
- Aydın, İ. S. , Kaya, N. S. ve Bayraktar, U. (2015). Türkçe öğretiminde öğrenci tutumlarına yönelik yazılan makaleler üzerine meta-analiz çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 95-118.
- Bıçer, N. (2017). Yabancılar Türkçe eğitimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 236-247.
- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.

- Bozkurt, B. Ü. ve Uzun, N. E. (2015). Türkçenin eğitimi-öğretimine ilişkin bir alanyazını değerlendirmesi: Uluslararası bilimsel toplantılarda eğilimler/yönelimler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-15.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balci, A. (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan ve Y. Koçmar (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretimi üzerine çalışmalar*. (1. Baskı) (ss. 204-212). Ankara: Pegem Akademi.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Rize.
- Çifci, E. G. ve Altınova, H. H. (2017). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yöntemiyle iletişim becerisi geliştirme: Ders uygulaması örneği. *İlköğretim Online*, 16(4), 1384-1394.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 Yılları Arasında Türkçe Öğretim Programları Alanında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2109-2125.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Havle, N., İlnem, M. C., Yener, F. ve Gümüş, H. (2008). İstanbul'da çalışan psikiyatristlerde tükenmişlik, iş doyum ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Düşünen Adam*, 21(1-4), 4-13.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kardaş, M. N., Çetinkaya, V. ve Kaya, M. (2018). 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 21-32.
- Kaya, N., Aştı, T., Kaya, H. ve Kaçar, G.Y. (2008). Hemşirelerin bilgisayar kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 16(62), 83-89.
- Kemiksiz, Ö. (2017). Dinleme becerisi üzerine yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 511-531.
- Kudret, Z. B., ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 317-346.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 266-284.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. California: SAGE Publications.
- Mutlu, H. H. (2018). Ana dili eğitimi dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1196-1209.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Özekes, M. (2011). Ergenlik döneminde boş zaman aktivitelerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 12(1), 1-21.
- Özenç, M. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, E. ve Müdar, E. (2013). Türkiye'de ilköğretim 1-5. sınıflar arasında Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin eğilimleri ve değerlendirilmesi. İ. Güleç, Ö. E. Akgün ve M. Bayrakçı (Ed.), *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 189-196). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özyürek, A., Kapçı, P. E. ve Yılcı, S. (2019). Farklı yaş grubundan bireylerin Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin durumu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 56-69.
- Sevim, O. ve İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 1863-1873.
- Taşgın, A., İleritürk, D. ve Köse, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin "Türkçe dersi" ve "Türkçe öğretmeni" ne ilişkin metaforları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 397-410.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.
- Uluyol, Ç. ve Şahin, S. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimliği ve mesleki kaygı durumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 1051-1072.
- Ünsal, S., Korkmaz, F. ve Çetin, A. (2016). Lise öğrencilerinin "felsefe" kavramına yönelik metafor Algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1047-1064.
- Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

With Turkish education departments in education faculties spreading, the studies in this area have increased in number, especially since the early 2000s, hence the number of academic publications has grown exponentially (e.g., Coşkun, Özçakmak and Balci, 2012; Doğan and Özçakmak, 2014; Aktaş and Uzuner Yurt, 2015). As the number of publications increased, research topics were also diversified. One of the subjects in these studies is pre-service Turkish teachers. However, examining the previously published studies, no research on trends has been found. While the trend studies showed the concerning progress in the literature, they can also uncover the relationship with other disciplines and the shortcomings in the field. It was determined that as the number of Turkish education researchers increased, the published articles about pre-service teachers have increased in recent years.

In this study, the journal articles published on pre-service Turkish teachers between 2014 and 2018 have been analyzed taking into considerations of the journals, publication dates, the number of authors, the universities where the participants study, the number of participants and their academic year, the method to select participants, their approaches, research design, data collection methods/tools, data analysis methods, topics, the purpose of the studies, and their relation with Turkish education.

Method

The study was designed as a case study adopting qualitative research methods. Document analysis was used as the data collection tool. The data of the research consisted of 178 articles published on pre-service Turkish teachers between 2014 and 2018. The articles were analyzed with the category analysis technique among the content analysis methods. According to Miles and Huberman's interrater reliability calculations, the reliability between encoders was found to be 89.32%, which is considered as a sufficient level.

Result and Discussion

It has been observed that the articles on pre-service Turkish teachers have been published in the journals of educational sciences, language education, and social sciences, respectively, from the largest to the smallest number. The trend studies in the field of Turkish education published before 2013 showed that there were very few (if any) journals publishing trend studies regarding language education (e.g., Akaydın and Çeçen, 2015; Varışoğlu, Şahin, and Göktaş, 2013). It shows that those writing articles about pre-service Turkish teachers between 2014 and 2018 have turned to language education journals more compared to the previous years. Given the five-year period for the selected 178 articles on pre-service Turkish teachers, most of the articles were published in 2017 (f=45). Most of these articles (f = 99) had a single author.

In some articles, the universities of the selected participants were not specified (f = 27). On the other hand, with the studies reporting the participants' universities, it was observed that the participants were mostly selected from Gazi University, Ankara (f = 18). The preferred number of participants ranged from 101 to 200, with the selected articles (f = 51). Most of the articles did not specify the method of participant selection (f = 94). The findings indicated that the convenient sampling method was employed in many of the articles. Biçer (2017) reached the same result in his trend study. Assuming that academics generally prefer the students at the universities they work for sampling purposes, the tendency toward convenient sampling can be considered as a matter of course.

Most of the articles failed to specify the chosen research approach (f = 87). Most of the studies that reported the preferred research approach were qualitative studies (f=72). It was observed that the qualitative approach was dominant in the trend studies conducted in the field of Turkish education as well (Dönmez and Gündoğdu, 2016; Kardaş, Çetinkaya, and Kaya, 2018). As for the research design, screening was mostly used, but it was often not reported which type of screening model was used (f = 40).

Among the articles examined, surveys were dominantly used as a data collection tool (f = 72). Similar findings were found in some of the trend studies (Öztürk and Müdar, 2013; Akaydın and Çeçen, 2015). The most used data analysis method was content analysis (f = 77). The analysis showed that the content analysis method, which was regarded as appropriate due to the nature of qualitative research, was also used in quantitative data analysis. It was noteworthy that the selected data analysis methods were not specified in 29 studies.

When articles were classified according to the selected topics, writing skills were found to be the most researched topic (f = 30). Reading, speaking, and listening skills followed. The number of articles that were unable to classify (classified as "other") was quite high (f = 47).

It was determined that the articles examined were mostly written to express a standpoint (f = 56). Regarding the main language skills, the analysis of the present study showed that the research on listening and writing skills addressed to performance measurement mostly (total f = 23), the research on speaking skills mainly were concerned with anxiety levels (f = 7), and the studies on reading skills aimed to determine participants' opinions (f=7) and their attitudes (f=7). No research was conducted to determine the participants' views, attitudes, perceptions, and habits regarding listening skills. This particular finding is considered to be a guide for future studies.

Studies on the competencies of pre-service Turkish teachers to improve their language skills as Turkish teachers are significant for the field. However, analyzing the articles published between 2014 and 2018 regarding pre-service Turkish teachers, it was observed that there were only 14 articles on the concerning topic. It was also evident that the studies on the skills/competencies (f=21) were not particular to Turkish education, and similar studies were conducted in other fields.

The analysis also demonstrated that half of the articles examined in this study were not related to education or main skills (f = 89). For example, the articles investigated the participants' opinions about various concepts such as electronic dictionaries, philosophy, technology, Turkish language courses, Syrian refugees, or the participants were asked to produce metaphors about these concepts.

The selected research articles aimed to measure various skills and evaluate and obtain opinions about the strategies, methods, and techniques about these skills (f = 54). It is quite essential to uncover to what extent the participants use these skills and strategies and demonstrate their

attitudes, perceptions, and the level of anxiety for the skills in question. However, there is a shortage of studies examining the level of teaching qualifications of pre-service teachers in the literature.

In conclusion, it should be emphasized that the articles published between 2014-2018 taking pre-service Turkish teachers as subjects lacked information about the preferred research method. As a result of the analysis, the most critical deficiency was found to be a lack of publications directly related to Turkish education. Practice-oriented studies such as performance analysis of pre-service Turkish teachers in practicum, the examination of the use of strategy in micro-teaching practices are essential both for improving the quality of teacher candidates and self-evaluation of Turkish education researchers.



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

Geliş/Received: 20.03.2020 Kabul/Accepted:17.04.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Karikatürde Yer Alan Kırılma Çizgilerinin Söz Sanatları Öğretimine Etkisi *

Musa ÇİFCİ***
Kadir KAPLAN****

Öz

Çalışmada söz sanatlarının 6. sınıf öğrencilerine öğretilmesinde karikatürdeki kırılma çizgilerinin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda söz sanatlarının kırılma çizgileriyle ilişkilendirilerek işlendiği deney grubuyla geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun ön-sontest puan ortalamalarında hem grup içinde hem de gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ve deney grubu öğrencilerinin sürece ilişkin görüşleri incelenmiştir. Tamamlayıcı karma desen kullanılan araştırmanın nicel boyutu için veri toplama aracı olarak akademik başarı testi; nitel boyutu için de yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntestten aldıkları puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-sontestten aldıkları puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-sontestten aldıkları puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; deney grubundaki öğrencilerin görüşlerinin; uygulama süreci ile ilgili görüşler, uygulama öncesi ve sonrasına yönelik olumlu ve olumsuz düşünceler olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Karikatür, karikatür okuryazarlığı, söz sanatları, kırılma çizgisi

The Effect of Fracture Lines in the Cartoon on the Teaching of the Rhetorics

Abstract

In order to determine the effect of the breaking lines in the cartoon in the teaching of the 6th grade students, the presence of a significant difference in the pre-posttest point averages of the control group, where the traditional teaching method is applied, and the experimental group, in which the rhetorics are associated with the breaking lines, and the experimental group students' process opinions were examined. Academic achievement test as a data collection tool for the quantitative; semi-structured interview form was used for its qualitative dimension. The mean scores of the students in the experimental and control groups did not differ significantly, the mean scores of the students in the experimental group differed significantly from the pre-posttest, and the mean scores of the students in the control group did not differ significantly; opinions of the students in the experimental group; were gathered in two categories as positive and negative.

Keywords: Caricature, cartoon literacy, rhetorics, break Line

* Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Doktora Programı dahilinde yürütülmekte olan Ortaokul Türkçe Derslerinde Karikatür Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması isimli doktora tezinden üretilmiştir.

*** Prof. Dr.; Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Uşak, musa.cifci@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3758-7170.

**** Doktora Öğrencisi; Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak, kadkaplan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7901-1025

Giriş

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak her alanda yaşanan değişimin eğitim öğretim faaliyetlerini de etkilediği gözlemlenmektedir. Bu gelişmeler, kolay algılama ve kavramayı sağlayıcı görselliği öne çıkarmaktadır. Doğal olarak pek çok görsel unsurun eğitim öğretim etkinliklerinde de yaygın biçimde kullanılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Öğrenme, her birey özelinde farklı stillerde gerçekleşmektedir. Bireylerin öğrenmesinde bazen hareket bazen ritim bazen de görseller önemli rol oynamaktadır. Bireyden bireye değişen öğrenme stilineki farklılık, hem eğitim ortamlarının hem de eğitim ortamlarında kullanılan materyallerin öğrencilerin ilgilerini çekecek biçimde düzenlenmesini gerektirmektedir. Salt bilginin resim, fotoğraf, slayt veya diğer grafik formlar ile desteklenmesi durumunda bazı öğrencilerin daha yüksek öz-yeterlilik yaşadıkları hatta daha yüksek başarıya ulaştıkları görülmektedir (Hawk & Shah, 2007). Farklı materyallerle desteklenen eğitim öğretim faaliyetleri bireylerin hedeflenen kazanımlara erişmesini kolaylaştırmaktadır; çünkü görsel uyaranlar, eğitim öğretim faaliyetleri sırasında bireylerin birkaç duyu organını aynı anda etkileyerek öğrenme sürecinde aktif rol almalarını sağlamaktadır.

Görsel kullanımının teknolojik gelişmeler ile yaygınlaşması, Türkçe eğitiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarını da dikkate alarak karikatürlerden de kolayca yararlanma imkânını sağlamıştır. Dil eğitiminde görsel materyaller, öğrenme sürecinin verimliliğini artıran önemli araçlardandır. Hem ders öncesinde hem de ders sırasında motivasyonu sağlamak, ön bilgileri harekete geçirmek, soyut bilgiyi somutlaştırmak amacıyla görsellerden faydalanılmaktadır. Bu noktada Türkçe eğitiminde materyal olarak kullanılabilecek görsel uyaranlardan biri de karikatürlerdir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinde görsel okuma becerisine yönelik kullanılan pek çok materyal bulunmaktadır. Bireylerin görsel okuryazarlık becerilerini kazanabilmelerine yönelik yapılan çalışmalarda; resim, şema, grafik, televizyon, bilgisayar, film, kukla, resimli kitap, fotoğraf, poster, harita, bülten tahtası, broşür, model vb. araç gereçler kullanılabilmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde alanyazında karikatürün farklı biçimde tanımlandığı görülmektedir. Abartılmış insan portresinden çizgi odaklı görsel iletişim sanatına (Hünerli, 1993; Aşıcıoğlu, 2001) kadar pek çok tanımlı yapılan karikatür tanımlarında dikkat çeken ortak nokta ise abartı ve mizahıdır; çünkü karikatür, insanı ya da olayı abartarak çizip ona mizahi bir boyut katmaktadır. Ana Britannica'da (1994) karikatür; kişi ya da olayların gülünç, çelişkili yanlarının abartılı çizgilerle mizaha dönüştürme sanatı olarak tanımlanmakta ve karikatürün zıtlık boyutu da vurgulanmaktadır. Özden (2005) ise güncel olay ya da konuyu iğneleyen, istihza eden veya abartan çizgi resim olarak tanımlayarak karikatürün alay ve kinaye boyutunu öne çıkarmaktadır.

Karikatürün Eğitim Ortamında Kullanımı

Eğitimin amacı, bireyleri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda geliştirmektir. Öğretici konumundaki bireyler, bu amaca ulaşabilmek için eğitim öğretim faaliyetleri sırasında materyal kullanma ihtiyacı duymaktadır. Eğitimle ilgili yapılan araştırmalar (Güneş, 2017), öğretici tarafından seçilecek materyallerde öğrenmenin eğlendirici yanının desteklenmesinin gerekli olduğunu savunmaktadır.

Teknolojik gelişmelerle birlikte görsel materyal kullanımına yönelik ilgi artmasına rağmen barındırdığı olumsuz çağrışımlar sebebiyle karikatür ile eğitim arasındaki ilişki yıllarca fark edilememiştir (Kelley, 1989). Zamanla eğitimin amacı doğrultusunda evrilen karikatür, eğitim öğretim faaliyetlerinde dikkate değer boyutta yer almaya başlamıştır. Keogh & Naylor (1999), karikatürlerin eğitimde okuma becerilerini geliştirme, kelime bilgisini artırma, problem çözme ve düşünme becerilerini geliştirme, motivasyon sağlama amacıyla kullanılabileceğini ifade ederek karikatürün eğitim alanlarında kullanımının ne kadar yaygın olduğunu ortaya koymuştur.

Karikatürü diğer materyallerden ayıran özelliklerin başında direkt göze hitap etmesi, dikkat çekmede etkili olması (Örs, 2006), amaç doğrultusunda kullanıldığında ele alınan konu ile görsel uyaran arasında bağ kurması (Efe, 2005) gelmektedir. Bunun yanı sıra içeriğinde yer alan ilgi çekici sembollerle öğrencilerde kalıcılığı ve ilgiyi artırması, çocuklar tarafından kolay algılanması (Seçgin, Yalvaç & Çetin, 2010), öğrencilerin motivasyonunu artırıp olumlu tutum geliştirmelerini sağlaması (Wyk, 2011) da karikatürü öne çıkaran özelliklerdir. Karikatürün sahip olduğu bu özellikler dikkate alındığında amaca

ve hedef kitleye uygun seçilmiş örneklerle karikatürlerden hem derslerin derse hazırlık çalışmalarında hem de ders işleme ve değerlendirme faaliyetlerinde yararlanabilmektedir.

Türkçe Eğitiminde Karikatür Kullanımı

Türkçe eğitimi özelinde karikatürün kullanımı ele alındığında görsel materyal olarak karikatürün dört temel beceri ile ilişkilendirilebileceği değerlendirilmektedir.

Dinleme becerisi özelinde karikatürlerden dinleme öncesinde dinlenecek metnin içeriğini karikatürden yararlanarak tahmin etme, dinlenen metni anlamlandırma, dinlenen metin ile karikatür arasındaki ilişkiyi değerlendirme noktasında yararlanılabilmektedir. Konuşma becerisine yönelik etkinliklerde de karikatür materyal olarak kullanılmaktadır. Amaca uygun verilen karikatürler üzerinden yürütülecek hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşmalarla bireylerin konuşma becerisinin gelişimi sağlanabilmektedir. Akran & Kocaman'ın (2018) karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modelinin konuşma ve dinleme becerilerine etkisini belirlemeye çalıştığı çalışmada karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modeli etkinlikleri ile öğrencilerin arkadaşlarının etkinliklerini ve açıklamalarını dikkatlice dinledikleri, anlamadıkları ve merak ettikleri konular hakkında sorular sordukları sonucuna varmıştır.

Yazma becerisine yönelik etkinliklerde ise karikatürden faydalanarak duygu ve düşünceleri ifade etmeye, kurmaca metinler oluşturmaya yönelik etkinlikler yapılabilmektedir. Şeref & Yılmaz (2015), çalışmalarında karikatürün Yemenli öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olduğunu tespit ederek karikatürün yazma becerisine yönelik etkinlikler için alternatif bir materyal olabileceğini ortaya koymuştur.

Karikatürün materyal olarak kullanıldığı temel becerilerden bir diğeri de okumadır. Karikatürü anlamlandırmaya yönelik çalışmalar, okuma becerisine de doğrudan olumlu katkı sağlamaktadır. Okuma becerisinin kelime serveti ile arasındaki ilişki doğrultusunda karikatürün kelime, deyim ve atasözü öğretimindeki etkisine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Varışoğlu, Şeref, Gedik, & Yılmaz (2014) yapmış oldukları adlı çalışmanın sonucunda atasözleri ve deyimlerin öğretiminde karikatürlerin mevcut öğretim programı yaklaşımlarına göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu tespit, atasözlerini ve deyimleri daha iyi bir şekilde anlamlandırabilmelerinde karikatürlerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. 6. sınıf Türkçe ders kitabında (EKOYAY, 2019) yer alan hazırlık çalışmaları bölümünde öğrencilerden verilen karikatürle ilgili düşüncelerini sözlü olarak ifade etmeleri istenmiş ve konuşma becerisini geliştirmede karikatürden yararlanılmıştır.

Karikatürler, temel dil becerilerinde olduğu gibi dil bilgisi konularının öğretiminde de kullanılmaktadır. Soyut olduğu için zorlanılan dil bilgisi konularına yönelik hazırlanacak etkinliklerde karikatürler araç olarak kullanılabilmektedir. Akkaya (2011), bu sayede dil bilgisi öğretiminin ilgi çekici hâle dönüşeceğini ifade ederek karikatürlerin dil bilgisi öğretimindeki etkisini ortaya çıkarmıştır. Sonuç itibarıyla karikatürler, amaca uygun ve doğru şekilde kullanıldığında Türkçe eğitiminin amaçlarına hizmet edecek özelliktedir.

Karikatürün Türkçe eğitiminde materyal olarak kullanılabilecek özellikte olmasından hareketle söz sanatlarının öğretiminde karikatürlerden yararlanılabileceği düşünülmüştür. Bu amaçla yürütülen çalışmada söz sanatlarının öğretiminde materyal olarak karikatür kullanılmıştır. Karikatürün temelini oluşturan kırılma çizgileri ile söz sanatları arasındaki bağ, söz sanatları öğretiminde karikatürün materyal olarak tercih edilmesinde etkili olmuştur.

Karikatürlerde verilen mesajın kavranabilmesi için karikatürlerin çözümlenmesi, karikatürden çıkarım yapılması gerekmektedir. Bu noktada anlamın ortaya çıkmasında rol oynayan ve karikatürün özü kabul edilen kırılma çizgileri devreye girmektedir. Karikatürde yer alan kırılma çizgisinde abartma, zıtlık, gülmece ve düşünce bulunmaktadır. Bireyler, konuyla ilgili var olan birikimlerinden ve karikatürdeki kırılma çizgilerinden yararlanarak karikatürü anlamlandırmaktadır.

Bireylerin karikatürdeki iletiyi kavrayabilmesi için karikatürü anlamlandırması, çözümlenmesi, değerlendirmesi gerekmektedir. Bunun için öncelik karikatürün algılanmasındadır. Efe'ye göre (2005), karikatürün algılanma sürecindeki aşamalardan biri de kırılma çizgisidir. Karikatürün algılanma sürecinin başlangıcı görmedir. Görmenin ardından bireyin karikatürden çıkarım yapacağı ikinci aşamaya geçilmektedir. Bu aşamada karikatürün kırılma çizgileri ön plana çıkmaktadır. Kırılma çizgisi karikatürün özü olarak kabul edilmektedir; çünkü karikatürün öğrenmedeki işlevi kırılma çizgisinin

algılama noktasına dönüşmesiyle gerçekleşmektedir. Kırılma çizgisinin içeriğinde abartma, zıtlık, gülmece ve düşünce bulunmaktadır. Bu aşamada birey, sahip olduğu yaş ve kültürel özellik ve var olan birikiminden hareketle algılama noktası oluşturarak karikatür diliyle okuma yapmakta ve karikatürü anlamlandırmaktadır.

Karikatürlerde ele alınan konu ya da olay, dikkat çekme, farkındalık oluşturma, eleştirme veya hicvetme amacıyla abartılı bir biçimde karikatür çizeri tarafından ele alınır. Kırılma çizgisi olarak abartının kullanımı karikatür çizerinin vermek istediği iletinin hedef kitle tarafından anlaşılabilirliğini kolaylaştırmaktadır.

Söz Sanatları

Söz sanatları için dilin zenginliği denilebilir; çünkü söz sanatları aracılığıyla eserlerin etkileyiciliği artırılabilir. Bireyler duygu, düşünce ve durumlarını etkili ve güzel bir şekilde ifade edebilmek için her türlü anlama ve anlatma faaliyetinde kelimelerin sanatlı hâllerini kullanılabilmektedirler.

Sembolik anlamları ifade etmek, farklı anlam ilgileri kurmak amacıyla üretilen söz sanatları; Türk edebiyatının ilk devirlerinden bu yana kullanılmış olup günümüzde de her türden sürekli ya da süreksiz metinlerde, günlük konuşmalarda fazlaca kullanılmaktadır.

Söz sanatları dilin estetik boyutunun temsilinde önemli bir yere sahiptir. Söz sanatlarının tasnifi noktasında farklı görüşler bulunmaktadır. Aktaş (2002), söz sanatlarını mecazla ilgili olanlar (teşbih/benzetme/comparasion, istiare/metaphore, mecaz/trope, mecaz-ı mürsel/metonymie/synecdoque, kinaye/allusion, tariz/insinuation), düşünceyle ilgili olanlar (tezat/ antitesis/ karşıtlık, istihdam, tevriye, tecahül-i arif, müşakale, teşhis/ personification/ kişileştirme, intak, hüsn-i talil, mübalağa/ abartma/ hyperbole, tekellüm-i ruh), heyecanla ilgili olanlar (nida/ exclamation, terdid/ disfonction, kat/ reticence, rücu/ correction, iltifat/ apostrophe, tekrar/ anaphore, tedric/ gradation/ dereceleme, istifham/ interrogation), bilgiyle ilgili olanlar (telmihi, iktibas, muamma, lügaz, mülemma, irsal-i mesel), anlamla ilgili olanlar (iham, tenasüb, lefu ü neşir, sihr-i helal, ibham, tehzil), sözle ilgili olanlar (cinas, istikak, iade, akis), harf ve yazıyla ilgili olanlar (akrostiş, lebdeğmez, aliterasyon, tarih düşürme) olarak ayırır.

Çotuksöken (2012) ise söz ve anlam sanatları olarak ayırdığı söz sanatlarını benzetme (teşbih), eğretilme (istiare), bilmezlikten gelme (tecahüliarif), mecaz (değişmece), güzel nedenleme (hüsnitalil), karşıtlık (tezat), tenasüp, tevriye, beklenmezlik (terdit), anıştırma (telmihi), abartma (mübalağa) olarak tasniflemektedir.

Türkçe Eğitiminde Söz Sanatları

Dil eğitimindeki amaçlardan biri de duygu ve düşünceleri sözlü ya da yazılı olarak ifade etmektir. Söz sanatları, bireylere kendilerini, duygu, düşünce ve isteklerini daha çarpıcı, güzel, etkili, yaratıcı ve sanatlı biçimde aktarma fırsatı sunmaktadır. Anlama kattığı zenginlik sebebiyle söz sanatlarına Türkçe eğitiminde yer verilmektedir.

Aslan, Güldenoğlu ve Altundaş (2018), Türkçe dersi ile söz sanatları arasındaki bağa Türkçe derslerinin çoğunlukla yazınsal metinler üzerinden yürüdüğünü belirterek söz sanatlarının metne kattığı anlamları anlamaya ve anlamlandırmaya dayalı çalışmaların öğrenciler için bir nevi soyut olanı çözümleme ve metnin anlam evrenine girme olduğunu vurgular.

Öğrencilerin okudukları metindeki anlamı yakalayıp metni anlamlandırabilmeleri söz sanatlarının metne olan katkısını fark etmelerine bağlıdır. Böylece öğrenci sanatın metne olan etkisini yakaladığı gibi metni anlama noktasında da herhangi sıkıntı yaşamayacaktır.

Aynı şekilde yazma becerisine yönelik yürütülen çalışmalarda öğrenciler anlatımlarını zenginleştirmek, sözün etkisini artırmak amacıyla oluşturdukları metinlerde söz sanatlarına yer vererek oluşturdukları ürünlerin hem estetik bakımdan hem de anlam bakımından zenginleşmesini sağlayacaktır.

Söz sanatları, yazılı ürünleri anlam olarak zenginleştirdiği gibi konuşma dilini de zenginleştirmektedir. Böylece sözün etkisi artmakta, öğrencinin vermek istediği sözlü ileti hedef kitle tarafından kolaylıkla anlaşılabilir.

Söz sanatlarının anlama olan etkisini fark edip benimseyen öğrenciler, okudukları metinlerin iletilerini daha iyi anladığı gibi dinledikleri metinlerin iletilerini de doğru bir şekilde anlayacaktır. Söz sanatları ile temel dil becerileri arasındaki ilişkiden yola çıkarak Türkçe derslerinde anlama ve anlatma çalışmalarında öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olacak şekilde söz sanatlarından yararlanılabileceği söylenebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) "Tema ve Konu Önerileri" nde "Sanat" başlığında söz sanatları konusunun tavsiye edildiği görülmektedir. Söz sanatlarıyla ilgili kazanımlara baktığımızda 1,2,3 ve 4. sınıflarda doğrudan söz sanatlarına yönelik kazanım olmadığı; 5,6,7 ve 8. sınıflarda söz sanatlarının okuma becerisinde yer alan anlama ve söz varlığı başlıkları altında verildiği görülmektedir.

Tablo 1.

Söz Sanatlarının Sınıf Seviyelerine Dağılımı

Sınıf Seviyesi	Dil Becerisi	Kazanım	Kazanım Açıklaması
5	Okuma/Anlama	T.5.3.32. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	Benzetme (teşbih) ve kişileştirme (teşhis) söz sanatları verilir.
6	Okuma /Anlama	T.6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	Konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.
7	Okuma /Söz Varlığı	T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	Kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak), karşıtlık (tezat) ve abartma (mübalağa) söz sanatları verilir.
8	Okuma /Söz Varlığı	T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat), abartma (mübalağa) söz sanatlarının belirlenmesi sağlanır.

Tablo incelendiğinde söz sanatlarının anlama olan etkisinin göz önüne alınarak okuma becerisiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda benzetme, kişileştirme, konuşturma, karşıtlık ve abartma sanatlarının tespit edilmesi hedeflenmektedir. "Metindeki söz sanatlarını tespit eder." kazanımı altındaki terimlerin sınıftan sınıfa farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Kazanıma ait açıklamalarda söz sanatları sınıflara şöyle dağıtılmıştır: Benzetme ve kişileştirme (5. Sınıf), konuşturma ve karşıtlık (6. sınıf), kişileştirme, konuşturma, karşıtlık ve abartma (7. sınıf), benzetme, kişileştirme, konuşturma, karşıtlık, abartma (8. sınıf). Bu dağıtımla daha önce öğrenilmiş söz sanatlarının pekiştirilmeye çalışıldığını söylemek mümkündür. Bu kapsamda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan söz sanatları genel olarak incelenmiştir.

Benzetme

Benzetme; sözü etkili kılmak, sözün anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla aralarında farklı yönlerden anlam ilgisi olan iki unsurdan nitelikçe zayıf olanın güçlü olana yaklaştırılmasıdır. Bilgin (2013), benzetmenin olması için aralarında ortak özellikleri bulunan kavramların karşılaştırılması gerektiğini belirtmektedir. Özellikle konuşma ve yazma etkinliklerinde sıkça kullanılan (Onan, 2013) benzetmenin benzeyen, benzetilen, benzetme yönü ve benzetme edatı olmak üzere dört unsuru bulunmakta ve dil öğretim çalışmalarında sıkça kullanılmaktadır.

Kişileştirme

İnsana ait özelliklerin insan dışında kalan canlı ya da cansız varlık veya kavramlara yüklenmesi, aktarılmasıdır. Kocakaplan (1992) bitki, hayvan ya da canlı olmayan bir varlığın insana benzetilmesinin kişileştirme sanatını ortaya çıkardığını belirterek benzetme sanatı ile kişileştirme arasında ilişki kurmaktadır. Kişileştirmede de temel amaç anlatımı etkili kılmaktır.

Konuşturma (İntak)

İnsan dışı varlıkların insan özelliği kazanıp konuşturulmasına intak denmektedir. Bu sebeple konuşurma sanatının olduğu her yerde kişileştirme sanatı da bulunmaktadır. Konuşurma sanatının gerçekleşebilmesi için varlıkların ağızından söz çıkması gerekmektedir; aksi takdirde konuşurma sanatı değil, kişileştirme sanatı yapılmış olacaktır.

Karşıtlık/ Zıtlık (Tezat)

Zıtlık; aralarında ilgi bulunan karşıt iki kavram, durum, duygu, olgu, düşünce ya da olaya ait nitelikleri bir arada dile getirmektir. Zıtlık sanatında amaç, kavramların daha iyi bilinmesini, anlaşılmasını sağlamaktır. Kocakaplan (1992), karşıtlık sanatı ile ifadelerin anlam genişliği, zenginliği kazanacağını ifade ederek karşıtlık sanatının etkisini ortaya koymaktadır. Aksan (2001) da zıtlık söz sanatının etkisine dair önermenin yanına ona zıt olan beklenmeyen bir başkasının getirilmesinin metin çözücü için şaşırtıcı olmakla birlikte metnin etkisini artırdığını belirtir.

Abartma (Mübalağa)

Mevcut bir durumu olduğundan daha fazla ya da daha az göstermeye abartma denmektedir. Abartma, sözün etkisini artırmak amacıyla var olanı, olduğundan çok ya da noksan göstermektir. Metnin anlatımını ve bireyleri etkilemeyi hedeflediğinden yaygın bir kullanım alanı bulunmaktadır.

Aslan, Güldenoğlu & Altuntaş'a göre (2018) öğrencilerin dili başarılı ve yetkin bir biçimde kullanabilmesi için söz sanatlarının sıklıkla geçtiği yazınsal niteliği yüksek metinlerle buluşturulması, metindeki söz sanatlarını anlayabilecekleri ortamlar oluşturulması, söz sanatlarının anlamı nasıl zenginleştirdiği sezdirilmesi ve tüm bu hedeflere uygun araç gereçler kullanılması gerekmektedir. Bu noktada söz sanatlarının daha etkili ve işlevsel materyaller kullanılarak öğretilmesi onu geleneksel yöntemlerden kurtaracak, bilgi ve tanım düzeyinde kalmasına da engel olacaktır.

Yapılan araştırmalar söz sanatlarının öğretiminde yaratıcı dramadan (Uludağ, 2018), görsel materyallerden (Coşar, 2005), simgesel dil kullanımından (Akkuş, 2011) faydalanılabileceğini ortaya koymaktadır. Çalışmayı destekleyen bir araştırmanın (Betur, 2019) sonuçlarına göre öğrenciler söz sanatlarının öğretimi noktasında ders kitabındaki açıklama, etkinlik ve örneklerin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Bu tespitten hareketle metnin anlamına doğrudan katkı sağlayan söz sanatlarının kurallarını bilmek, metnin içerisinde söz sanatını tespit etmek yerine öğrencilerin söz sanatlarının anlama olan etkisini fark ettirecek etkinliklere ve materyallere ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Çalışmanın önemi de bu noktada ortaya çıkmaktadır. Çalışmada söz sanatlarının öğretilmesinde karikatürlerin temelini oluşturan kırılma çizgilerinin etkisini belirlemek hedeflenmiştir. Bu sayede söz sanatlarının öğretilmesinde kullanılan geleneksel yöntemler yerine öğrencilerin ilgisini çekerek onların motivasyonlarını artıracak, daha işlevsel materyal konumundaki karikatürler ders materyali kullanılacak bu da söz sanatları konusunun bilgi ve tanım düzeyinde kalmasına engel olup bilgi ve becerinin kalıcı olmasını sağlayacaktır. Çalışmada söz sanatlarının öğretilmesinde karikatürlerin temelini oluşturan kırılma çizgilerinin etkisini belirlemek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Söz sanatlarının karikatürdeki kırılma çizgileri ile ilişkilendirilerek işlendiği deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Söz sanatlarının karikatürdeki kırılma çizgileri ile ilişkilendirilerek işlendiği deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Söz sanatlarının karikatürdeki kırılma çizgileri ile ilişkilendirilerek işlendiği deney grubunun ön-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun ön-sontest test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Söz sanatlarının karikatürdeki kırılma çizgileri ile ilişkilendirilerek işlendiği deney grubu öğrencilerinin sürece ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Yapılan bu araştırmada söz sanatlarının öğretilmesinde karikatürlerin temelini oluşturan kırılma çizgilerinin etkisini belirlemek için nitel destekli nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Tamamlayıcı karma desen olarak adlandırılan bu desende nicel desenden elde edilen bulguların anlamlandırılmasında nitel desenin sonuçlarından da yararlanmak esastır. Baki & Gökçek (2012), tamamlayıcı karma desenin nitel ve nicel verilerin mevcut durumu zenginleştirmek ve ayrıntılı bir hale getirmek için kullanıldığını belirtmektedir. Özetle tamamlayıcı karma desende bulgular yorumlanırken bir desenden elde edilenler diğer desenin sonuçlarını desteklemede kullanılmaktadır.

Çalışmanın nicel boyutu için araştırmanın doğası gereği deneysel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desenlerden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Söz konusu desende deney ve kontrol grubu belirli bir değişken dikkate alınarak eşleştirilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Nitel boyut içinse deney grubundan seçilen öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evreni Afyonkarahisar ilindeki 6. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören, 14'ü deney ve 14'ü kontrol grubunda yer alan toplam 28 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda çalışma grubunun soruna en uygun kesimi örnekleme dâhil edilmek istendiği için çalışmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örneklem çeşitlerinden ise araştırmacının incelediği durumu ortaya çıkarması için kritik önem arz eden durumun varlığı sebebiyle ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemesindeki asıl nokta önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması ve örneklemin bilgi verme açısından zengin olmasıdır (Marshall, 1996). Bu noktada çalışmada belirlenen ölçüt, söz sanatlarının anlamlandırılmasında genel Türkçe ders başarısının etkisi dikkate alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş, deney ve kontrol grupları 2019-2020 eğitim öğretim yılı 1. dönem Türkçe dersi not ortalamasına (Kontrol grubu: 61,32, Deney grubu: 63,73) göre eşleştirilmiştir.

Tablo 2.

Örnekleme Grubundaki Öğrencilerle İlgili Bilgiler

Grup	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	4	10	14
Kontrol Grubu	5	9	14
Toplam	9	19	28

Araştırmaya katılan öğrenciler demografik açıdan incelendiğinde örneklemin 9'u (%32.15) kız, 19'u (%67.85) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubuna deney ve kontrol grubundan on dörder öğrenci olmak üzere toplam 28 öğrenci dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan ilk dört alt problem için Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2015-2019 yılları arasında 6. sınıf öğrencileri için hazırlamış olduğu Türkçe dersi söz sanatları kazanım testleri arasından bilgisayar ortamında yansız (random) olarak seçilen, kapsam olarak benzetme (f=2), kişileştirme (f=2), abartma (f=2), konuşturma (f=2) ve zıtlık (f=2) sanatlarının yer aldığı ve öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı sorulardan oluşan 10 soruluk bir başarı testi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan beşinci alt problem için deney grubu öğrencilerinin sürece ilişkin görüşlerini belirlemek için de yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Ölçme aracının güvenilirliği ve geçerliliğini sağlamak amacıyla oluşturulan 10 soruluk başarı testi, alanında uzman dört Türkçe öğretmeninin görüşüne sunulmuş, onlardan hazırlanan taslak formda yer alan maddelerin kapsam geçerliliğini; ölçme aracının kullanılabilirliğine dair sayfa yapısını, soru ve cevapların dizilişini, yazı formatını ve boyutunu değerlendirmeleri istenerek görüş alınmıştır.

Değerlendirme sonucu ortaya çıkan ön uygulama formu hedef kitleyle benzer özellikler taşıyan gruba uygulanarak ölçme aracına son şekli verilmiştir. Hazırlanan 10 soruluk test öğrencilere uygulanarak cevaplama süreleri ve anlamakta zorluk çektikleri ifade olup olmadığı kontrol edilmiştir. Öğrencilerin yaklaşık olarak 15 dakikada testi cevaplayabildikleri gözlenmiş ve testin pilot uygulaması yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin söz sanatlarının karikatürdeki kırılma çizgileri ile ilişkilendirilerek işlendiği süreci detaylandırmak amacıyla iki sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda öğrencilere “Söz sanatlarının karikatürdeki kırılma çizgileri ile ilişkilendirilerek işlendiği süreçle ilgili duygu ve düşüncelerinizi belirtiniz.”, “Daha önceki Türkçe dersleriniz ile söz sanatlarının karikatürdeki kırılma çizgileri ile ilişkilendirilerek işlendiği Türkçe derslerinizi karşılaştıracak olsanız sürecin olumlu ve olumsuz yönleri hakkında neler söylersiniz?” soruları sorulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun amaca uygunluğu, anlaşılabilirliği ve kullanılabilirliğini kontrol etmek amacıyla alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Alan uzmanların görüşleri doğrultusunda form düzenlenmiştir. İkinci aşamada deney grubu ile benzer özellikler taşıyan gruba pilot uygulama yapılmış, yarı yapılandırılmış görüşme formunda herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür. Araştırmada geçerlik ve güvenirlik kapsamında yapılan görüşmelerin süreleri uzun tutularak iç geçerlik sağlanmış ve verilerin inandırıcılığını artırmak için elde edilen bulguların tutarlılığı, kavramsal çerçeve ile uyumu kontrol edilmiştir. Formdan doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın inandırıcılığı artırılmıştır. Araştırmanın dış geçerliği için süreç ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Araştırmanın iç güvenirliği için bulgu örnekleri yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler üzerinde araştırmacılar ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır. Dış güvenirlik için araştırmanın ham verileri saklanmıştır.

Uygulama Süreci

Amacı söz sanatlarının öğretilmesinde karikatürlerin temelini oluşturan kırılma çizgilerinin etkisini belirlemek olan çalışma Türkçe dersi kapsamında yürütülmüştür. Uygulama öncesi öğrencilerin 5. sınıfta öğrendikleri benzetme ve kişileştirme sanatları da dahil olmak üzere benzetme, kişileştirme, abartma, konuşurma ve zıtlık söz sanatlarına uygun; kırılma çizgileri ile ilişkilendirilmiş, uygulama sürecinde kullanılacak karikatürler; daha önceden farklı karikatüristler tarafından çizilmiş karikatürler arasından seçilmiştir. Söz sanatlarının öğretilmesinde karikatürlerin temelini oluşturan kırılma çizgilerinin kullanıldığı uygulama süreci 2 ders saati öntest- sontest olmak üzere toplam 6 ders saati olacak şekilde planlanmıştır. Sürecin detayı Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3.

Uygulama Takvimi

Grup	Tarih	Etkinlik
Deney	10.02.2020	Öntestin Yapılması
Kontrol		Öntestin Yapılması
Deney	11.02.2020	Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşurma (intak) söz sanatlarının karikatürlerin temelini oluşturan kırılma çizgileri ile işlenmesi ve Etkinlik-D1
Kontrol		Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşurma (intak) söz sanatlarının geleneksel yöntemle işlenmesi ve Etkinlik-K1
Deney	13.02.2020	Karşıtlık (tezat), abartma (mübalağa)söz sanatlarının karikatürlerin temelini oluşturan kırılma çizgileri ile işlenmesi, Etkinlik-D2 ve Genel Tekrar Etkinliği-D
Kontrol		Karşıtlık (tezat), abartma (mübalağa)söz sanatlarının geleneksel yöntemle işlenmesi, Etkinlik-K2 ve Genel Tekrar Etkinliği-K
Deney	17.02.2020	Sontestin Yapılması
Kontrol		Sontestin Yapılması

Söz sanatlarının öğretilmesinde karikatürlerin temelini oluşturan kırılma çizgilerinin kullanıldığı derslerin planları hazırlanmış ve planlarla ilgili uzman görüşü alınmıştır. Alan uzmanlarından alınan dönütlerden sonra karikatürde yer alan kırılma çizgileri ile desteklenmiş etkinlikler hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinliklerle ilgili uzman görüşü alınarak etkinliklere son şekli verilmiştir. Son şekli verilen etkinlikler için hedef kitle ile benzer özellikler barındıran bir grupta pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası etkinliklerde herhangi bir sorun olmaması üzerine söz konusu etkinliklerden uygulama sürecinde yararlanılmıştır.

Kontrol Grubu / Süreç

İlk ders saatinde kontrol grubundaki öğrencilere çalışma ile ilgili genel bilgi verilerek öntest uygulanmıştır.

Kontrol grubunda söz sanatları konusu geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Konunun işlenmesinin ardından Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı'nda yer alan etkinlikler pekiştirme amaçlı kullanılmıştır. Uygulama ve etkinliklerin tamamlanmasının ardından sontest uygulanmıştır.

Deney Grubu / Süreç

İlk derste deney grubundaki öğrencilere söz sanatlarının öğretilmesinde karikatürlerin temelini oluşturan kırılma çizgilerinin kullanılacağı uygulama süreci ile ilgili bilgilendirme yapılarak öntest uygulanmıştır.

Söz sanatlarının öğretilmesinde karikatürlerin temelini oluşturan kırılma çizgilerinin kullanıldığı deney grubunda becerilerin doğrudan öğretim yöntemi kullanılmıştır. Becerilerin doğrudan öğretilmesinde temel nokta hedef kazanımlarla ilgili içeriğin belirli bir düzende sıralanması ve süreç içerisinde öğreticinin öğrenciye rehberlik etmesidir. Doğrudan öğretim modelindeki aşamaları sunuş, model olma, rehberlikli uygulama, dönüt ve düzeltme, bağımsız uygulama ve değerlendirme olarak ayrılmaktadır (Ekergil, 2000). Bu kapsamda deney grubunda yürütülen çalışmayı betimlediğimizde;

Sunuş basamağında dersin amacını öğrencilere ifade edilerek motive olmaları sağlanmıştır. Ardından söz sanatlarının karikatürdeki kırılma çizgilerinden yararlanarak öğretilmesine geçilmiştir. Bu aşamada kazanılacak becerilere yönelik örnekler gösterilmiştir. Zaman zaman sorulan sorularla söz sanatlarının anlaşılma durumu kontrol edilmiş; ihtiyaç durumunda konuyla ilgili farklı örnekler sunulmuştur.

Model basamağında öğretmen tarafından örnek karikatürler üzerinden söz sanatlarının nasıl tespit edileceğine dair uygulamalar yapılmıştır.

Rehberlikli uygulamada öğrencilere sorumluluk verilmiş, karikatürdeki kırılma çizgilerinden hareketle söz sanatlarını bulmaları sağlanmış; gerekli durumlarda geribildirim yapılmıştır.

Bağımsız uygulama basamağında ise öğrenciler; herhangi ipucu, yardım, rehberlik almadan karikatürdeki kırılma çizgilerinden hareketle söz sanatlarını bulabilecek duruma gelmiştir.

Dönüt ve düzeltme/ölçme ve değerlendirme basamağında söz sanatlarının öğretilmesinde karikatürlerin temelini oluşturan kırılma çizgilerinin kullanımı süreci bir bütün olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk dört alt problemi için hazırlanan 10 soruluk başarı testinden elde edilen veriler SPSS veri analiz programı kullanılarak çözümlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubundaki verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle deney grubunun ön-sontest puan ortalamaları arasındaki farklılık için Bağımlı [İlişkili] Gruplar t-Testi (Paired Samples t-Test); kontrol grubundaki verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle kontrol grubunun ön-sontest puan ortalamaları arasındaki farklılık için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Wilcoxon Signed Rank Test); gruplar arası normal dağılım göstermesi nedeniyle grupların aralarındaki ön-sontest puan ortalamaları arasındaki farklılık için Bağımsız Gruplar için t- Testi (Independent Samples T Test) uygulanmıştır.

Nicel verileri detaylandırmak, desteklemek için de araştırmanın son alt probleminde deney grubundan 7 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde

tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlamada Strauss & Corbin'in (1998) yaptığı sınıflandırma dikkate alınmış ve verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır.

Etik Kurulu İzni

Kurul adı = Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar tarihi= 11/10/2019
Belge sayı numarası= 2019-50

Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler ışığında ulaşılan bulgular, alt problem sırası dikkate alınarak belirtilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Söz sanatlarının karikatürdeki kırılma çizgileri ile ilişkilendirilerek işlendiği deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun puan ortalamaları arasındaki farklılık öncesinde puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları değerlendirilmiş, örneklem sayısı 28 kişi olduğu için Shapiro-Wilk sonuçlarına bakılmış; deney ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamaları anlamlılık değeri ($p>0.05$) olduğundan verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edilerek Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grupları Öntest Puan Ortalamaları Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Toplam Puan Öntest	,175	28	,028	,952	28	,219
Toplam Puan Sontest	,136	28	,198	,939	28	,105

Söz sanatlarının karikatürdeki kırılma çizgileri ile ilişkilendirilerek işlendiği deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun öntest puan ortalamaları arasındaki farklılık Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grupları Öntest Puan Ortalamaları

Grup	N	Mean	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	T	df	p
Deney	14	40,71	23,685	6,330	-,341	26	,736
Kontrol	14	43,57	20,609	5,508			

Tablo 5'te deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntestten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farklılaşmayı tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem grubu t testi sonuçları mevcuttur. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntestten aldıkları puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($t:-,341$, $p>.05$). Deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları ($\bar{X}:40.71$), kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları ($\bar{X}:43.57$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlara göre kontrol ve deney gruplarının 2019-2020 eğitim öğretim yılı 1. dönem Türkçe ortalama puanlarında olduğu gibi söz sanatları başarı testi sonuçları bakımından da benzer düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Söz sanatlarının karikatürdeki kırılma çizgileri ile ilişkilendirilerek işlendiği deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun sontest puan ortalamaları arasındaki farklılık Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puan Ortalamaları

Grup	N	Mean	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	T	df	p
Deney	14	59,29	27,023	7,222	1,348	26	,189
Kontrol	14	47,14	20,164	5,389			

Tablo 6’da deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontestten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farklılaşmayı tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem grubu t testi sonuçları mevcuttur. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontestten aldıkları puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($t:1,348$, $p>.05$). Deney grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalamaları ($\bar{X}:59.29$), kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalamaları ($\bar{X}:47,14$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontestten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın büyüklüğünü anlamak için istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucu [$d=2t/\sqrt{df}$] “Cohen d” indeksi ($d: 0,52$, $d>0,5$) orta etki olarak tespit edilmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Söz sanatlarının karikatürdeki kırılma çizgileri ile ilişkilendirilerek işlendiği deney grubunun ön-sontest puan ortalamaları arasındaki farklılık öncesinde puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları değerlendirilmiş, örneklem sayısı 28 kişi olduğu için Shapiro-Wilk sonuçlarına bakılmış; deney grubunun öntest-sontest puan ortalamaları anlamlılık değeri ($p>0.05$) olduğundan verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edilerek Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Deney Grubu Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Toplam Puan Öntest	,246	14	,021	,945	14	,489
Toplam Puan Sontest	,132	14	,200	,960	14	,716

Söz sanatlarının karikatürdeki kırılma çizgileri ile ilişkilendirilerek işlendiği deney grubunun öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farklılık Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Deney Grubu Öntest-Sontest Puan Ortalamalarının Farklılaşmasını Gösteren Bağımlı Örneklem Grubu t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	df	p
Toplam Puan Ön Test	14	40,7143	23,68521	6,33014	-3,139	13	,008*
Toplam Puan Son Test	14	59,2857	27,02258	7,22209			

* $p< 0.05$

Tablo 8’de deney grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farklılaşmayı tespit etmek için yapılan bağımlı örneklem grubu t testi sonuçları mevcuttur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($t:-3,139$, $p<.05$). Deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları ($\bar{X}:40.71$), ile öğrencilerin sontest puan ortalamalarına ($\bar{X}:59,28$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın büyüklüğünü anlamak için istatistiksel

anamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucu $[d=t/v(N)]$ “Cohen d” indeksi ($d: 0,83$, $d>0,8$) büyük etki olarak tespit edilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun ön-sontest puan ortalamaları arasındaki farklılık öncesinde puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları değerlendirilmiş, örneklem sayısı 28 kişi olduğu için Shapiro-Wilk sonuçlarına bakılmış; deney grubunun öntest-sontest puan ortalamaları anlamlılık değeri sontestte ($p<0.05$) olduğundan verilerin normal dağılıma uygun olmadığı tespit edilerek Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Toplam Puan Öntest	,159	14	,200	,908	14	,147
Toplam Puan Sontest	,210	14	,096	,825	14	,010

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun ön-sontest puan ortalamaları arasındaki farklılık verilerin normal dağılım göstermemesi üzerine Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmış ve Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puan Ortalamalarının Farklılaşmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Toplam Puan Ön Test	14	4,50	22,50	-,955	,340*
Toplam Puan Son Test	14	7,25	43,50		

* $p<0.05$

Tablo 10’da kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farklılaşmayı tespit etmek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları mevcuttur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($z:-,955$, $p>.05$). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın büyüklüğünü anlamak için istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucu $[d=z/v(N)]$ “Cohen d” indeksi ($d: 0,24$, $d>0,2$) küçük etki olarak tespit edilmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde araştırmanın ilk dört alt probleminden elde edilen verileri desteklemek amacıyla birkaç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda öğrencilere “Söz sanatlarının karikatürdeki kırılma çizgileri ile ilişkilendirilerek işlendiği süreçle ilgili duygu ve düşünceleri ve daha önceki Türkçe dersleri ile söz sanatlarının karikatürdeki kırılma çizgileri ile ilişkilendirilerek işlendiği Türkçe derslerini karşılaştırdıklarında sürece dair olumlu ve olumsuz düşünceleri sorulmuş ve bu görüşler, tema ve alt temalara ayrılmıştır: Araştırmanın beşinci alt problemi için elde edilen bulgular, Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Öğrencilerin Söz Sanatlarının Karikatürdeki Kırılma Çizgileri ile İlişkilendirilerek İşlendiği Süreçle İlgili Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Örnek Açıklama
Uygulama Süreciyle İlgili Görüşler	Eğlenerek Öğrenme	Ö1: Söz sanatlarını öğrendim hem de eğlendim. Sıkılmadım. Ö2: Ben çok eğlendim. Özellikle karikatürlere çok güldüm. Karikatürler sayesinde güldüm, eğlendim. Ö4: Öğretmenim derste karikatürler açtı, karikatürlere güldüm, çok eğlendim. Söz sanatlarını da anladım. Ö5: Hem karikatürü okuyup güldük hem de söz sanatlarını öğrendik. Ö6: Öğretmenimin konuyla ilgili gösterdiği karikatürler çok komikti. Öğrenip eğleniyoruz artık. Tam istediğim gibi. Eğlen, öğren. Öğren, eğlen.
	Başarıyı ve Kalıcılığı Artırma	Ö1: Kolay kolay unutmam artık. Mesela yaşlının telefona bakan genci karşıya geçirmesi zıtlıktı. Zıtlığı unutulunca bu karikatür aklıma gelir ben de hatırlarım. Ö2: Söz sanatları aklıma gelmezse öğretmenimin gösterdiği karikatürden hatırlarım. Unutmam. Yazılıda kolayca hatırlarım, soruyu doğru yaparım. Ö7: Söz sanatları konusu aklımda daha iyi kaldı. Karikatür sayesinde unutmayabilirim.
Uygulama Öncesi ve Sonrasına Dair Olumlu ve Olumsuz Düşünceler	Ders Kitabındaki Etkinliklerle Kıyaslama	Ö2: Ders kitabındaki sıkıcı etkinliklerden kurtulduk. Karikatürlerle daha güzel oldu ders. Ö3: Etkinliklerde karikatür olunca Türkçe kitabından kurtulduk. Karikatürlerle ders işledik. Ö7: Öğretmenimin gösterdiği karikatürler çok komikti. Diğer derslerde etkinlikler sıkıcı. Gülmüyordum bu kadar.
	İlgiyi Artırma	Ö5: Çok gürültü oldu. Konuyu sevdim ama sınıf çok bağırды, karikatürleri anlamak için. Karikatürlü dersleri gürültü olmasa sevebilirim; başarımla da artar. Ö2: Karikatürlü dersleri çok sevdim. Tüm derslerimiz karikatürlü olabilir. Ö1: Ben öğretmen olsam tüm dersleri karikatürle anlatırım. Çocuklar dersleri daha çok sever.

Araştırmanın beşinci alt problemi için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki öğrenci görüşleri kategorilere ayrıldığında temelde *Uygulama Süreci ile İlgili Görüşler* ve *Uygulama Öncesi ve Sonrasına Dair Olumlu ve Olumsuz Düşünceler* olmak üzere iki kategori öne çıkmaktadır.

Öğrencilerin uygulama süreci ile ilgili görüşlerine baktığımızda bu görüşlerin iki farklı alt kategoride toplandığı görülmektedir.

Bu alt kategorilerden ilki *“Eğlenerek Öğrenme”*dir. Katılımcılar, söz sanatlarının öğretiminde karikatürdeki kırılma çizgilerinin kullanıldığı süreçte hem öğrendiklerini hem de karikatürün mizahi yönünün etkisiyle eğlendiklerini dile getirmektedir.

Uygulama süreci ile ilgili görüşlerden hareketle oluşturulan ikinci alt kategori *“Başarıyı ve Kalıcılığı Artırma”*dır. Katılımcılar, söz sanatlarının öğretiminde karikatürdeki kırılma çizgilerinin kullanılmasının konuyla ilgili başarılarını artırdığını bununla birlikte öğrendiklerinin de kalıcı olacağını dile getirmektedir.

Öğrencilerin uygulama öncesine ve sonrasına dair olumlu ve olumsuz düşüncelerle ilgili görüşlerine baktığımızda bu görüşlerin iki farklı alt kategoride toplandığı görülmektedir.

Bu alt kategorilerden ilki “*Ders Kitabındaki Etkinliklerle Kıyaslama*”dır. Katılımcılar, söz sanatlarının öğretiminde karikatürdeki kırılma çizgilerinin kullanıldığı süreçteki etkinlikleri karikatürle desteklendiği için ders kitabındaki etkinliklere göre daha eğlenceli ve ilgi çekici bulmuştur.

Uygulama öncesine ve sonrasına dair olumlu ve olumsuz düşüncelerle ilgili görüşlerden hareketle oluşturulan ikinci alt kategori “*İlgiyi Artırma*”dır. Katılımcılar, söz sanatlarının öğretiminde karikatürdeki kırılma çizgilerinin kullanılmasının konuya ve Türkçe dersine olan ilgilerini artıracığını dile getirmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Temel dil becerileri ile söz sanatları arasındaki ilişkiye, anlama ve anlatma çalışmaları noktasında büyük önem taşımasına rağmen alanyazın tarandığında Türkçe dersinde söz sanatlarının öğretimi ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Bayir (2018) söz sanatlarının öğretimine dair çalışmasında söz sanatlarının öğretiminde Nef’î’nin divanının kullanılıp kullanılmayacağı sorusuna cevap aramıştır; Uludağ (2018), söz sanatlarının öğretiminde yaratıcı dramadan yararlanabileceğini belirtmiştir. Coşar (2005) da ortaöğretimde söz sanatlarının öğretiminde görsel materyallerden yararlanarak söz sanatlarının öğretilebileceğini vurgular. Akkuş (2011) ise simgesel dil kullanımından faydalanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Çalışmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntestten aldıkları puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontestten aldıkları puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamakla birlikte deney grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalamaları ($\bar{X}$:59.29), kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalamaları ($\bar{X}$:47,14) arasında 12 puanlık bir fark olduğu; etki büyüklüğünün de orta etki olduğu tespit edilmiştir.

Söz sanatlarının karikatürdeki kırılma çizgileri ile ilişkilendirilerek işlendiği deney grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır, uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında 19 puanlık bir fark olduğu görülmüştür. Yapılan değerlendirme sonucu “Cohen d” indeksi (d: 0,83, d>0,8) büyük etki olarak tespit edilmiştir.

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Etki büyüklüğü yapılan değerlendirme sonucu “Cohen d” indeksi (d: 0,24, d>0,2) küçük etki olarak tespit edilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulamayla ilgili görüşleri için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki öğrenci görüşlerinin *Uygulama Süreci ile İlgili Görüşler ve Uygulama Öncesini ve Sonrasına Dair Olumlu ve Olumsuz Düşünceler* olmak üzere iki kategoride toplandığı; uygulama süreci ile ilgili görüşlerin “*Eğlenerek Öğrenme*” ve “*Başarıyı ve Kalıcılığı Artırma*” olmak üzere iki farklı alt kategoride toplandığı; uygulama öncesine ve sonrasına dair olumlu ve olumsuz düşüncelerle ilgili görüşlerin de “*Ders Kitabındaki Etkinliklerle Kıyaslama*” ve “*İlgiyi Artırma*” olmak üzere iki farklı alt kategoride toplandığı görülmüştür.

Bu sonuçlar söz sanatlarının öğretiminde karikatürün, sahip olduğu kırılma çizgilerinin de etkisiyle, kullanılabileceğini göstermiştir. Bu nedenle Türkçe öğretmenleri, söz sanatlarının öğretiminde karikatürdeki kırılma çizgilerinden faydalanmalıdır; eğitim öğretim faaliyetleri sırasında karikatürün etkisini göz ardı etmemelidir. Yine ders kitabı yazarlarının da oluşturacakları etkinliklerde karikatürdeki kırılma çizgilerinden faydalanmalarının konunun anlaşılmasını kolaylaştıracağı gibi kalıcılığını da sağlayacağı anlaşılmaktadır.

Diğer yandan çalışmanın sonuçlarını sınırlayan birtakım faktörler bulunmaktadır. Bu sebeple araştırmanın sonuçlarını genellemek mümkün görünmemektedir. Bu sınırlayıcı faktörlerden ilki çalışmanın Afyonkarahisar ilindeki bir ortaokulda ve 6. sınıftaki 28 öğrenciyle yürütülmesidir. Bu bağlamda söz konusu çalışmanın bir benzeri 5,7 ve 8. sınıflar özelinde ya da ortaöğretim düzeyinde ve farklı illerde yürütülebilir. Böylece çalışmanın sonuçları daha sağlıklı değerlendirilebilecektir.

Kaynaklar

- Akkaya, A. (2011). Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi. *Doktora Tezi*. Konya, Türkiye: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bili Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Akkuş, R. (2011). Türkçe Dersinde Simgesel Dil Öğretiminin İlköğretim Öğrencilerinin Benzetme Kişileştirme ve Deyim Kullanımına Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Akran, S. K., & Kocaman, İ. (2018). The Effect of Caricature Based Learning-Teaching Model on Pre-School Students' Speaking and Listening Skills. *E-International Journal of Educational Research*, 9(2), 105-122.
- Aksan, D. (2001). *Türkçenin Söz Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aktaş, H. (2002). *Modern Türk Şiirinde Edebî Sanatlar*. Konya: Söylem Yayınları.
- Ana Britannica . (1994). *Genel Kültür Ansiklopedisi*. İstanbul: Ana Yayıncılık.
- Aslan, C., Güldenöğlü, B. N., & Altuntaş, İ. (2018). Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Sanatlarıyla İlgili Sorular ve Etkinlikler Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies*, 13(28), 47-66.
- Aşcıoğlu, E. A. (2001). Yazısız Karikatürlerin Grafik Sanatındaki Yeri, Yazısız Karikatür Uygulamaları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bayır, M. (2018). Söz Sanatları Öğretiminde Nef'i'nin Türkçe Divanı. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Betur, M. (2019). Ortaöğretim Öğrencilerinin Söz Sanatlarına ve Söz Sanatları Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilgin, M. (2013). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. b.). Ankara: Pegem Akademi .
- Coşar, S. (2005). Ortaöğretim Birinci Sınıfta Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Edebi Sanatlar ve Öğretimi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çotuksöken, Y. (2012). *Türkçe Dil ve Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Efe, H. (2005). *Karikatür ve Eğitim*. İzmir: Etki Yayınları.
- Ekerkil, İ. (2000, Ağustos). Zihin Engelli Çocuklara Zıtlık Kavramlarını Öğretmede Doğal Dille Uygulanan Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- EKOYAY. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: EKOYAY Eğitim Yayıncılık.
- Güneş, F. (2017). Türkçe Öğretiminde Etkinlik Yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.
- Hawk, T. F., & Shah, A. J. (2007). Using Learning Style Instruments to Enhance Student Learning. *Decision Sciences Journal of Innovative*, 5(1), 1-19.
- Hünerli, S. (1993). Türkiye'de Gazete Karikatürünün Durumu ve Siyasi Karikatürün Söylemi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kelley, M. (1989). Foul Perfection: Thoughts on Caricature. *Artforum*, 27(5), 20-38.
- Keogh, B., & Naylor, S. (1999). Concept Cartoons, Teaching and Learning in Science: An Evaluation. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431-446.
- Kocakaplan, İ. (1992). *Açıklamalı Edebî Sanatlar*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Marshall, M. (1996). Sampling For Qualitative Research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Nisan 11, 2020 tarihinde Öğretim Programları: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden alındı
- Onan, B. (2013). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Örs, F. (2006). Eğitim ve Karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 26-28.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme* (7. b.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Seçgin, F., Yalvaç, G., & Çetin, T. (2010). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Karikatürler Aracılığıyla Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11(13), 391-398.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research: Second Edition: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Los Angeles: Sage Publications.
- Şeref, İ., & Yılmaz, İ. (2015). Yemenli Öğrencilerin Türkçe Yazma ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Karikatür Kullanımına Yönelik Bir Uygulama. *Turkish Studies*, 10(7), 835-860.
- Uludağ, M. (2018). Edebi Sanatların Öğretiminde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Varişoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2014). The Effect of Cartoons as a Visual Tool in the Success of Teaching Idioms and Proverbs. *Journal of The Black Sea Studies*, 41, 226-242.
- Wyk, M. M. (2011). The Use of Cartoons as a Teaching Tool to Enhance Student Learning in Economics Education. *Journal of Social Science*, 26(2), 117-130.

Extended Abstract

Introduction

Visual stimuli are frequently preferred during educational activities as they enable individuals to take an active role in the learning process by affecting several sensory organs at the same time. At this point, one of the visual stimuli that can be used as a material in Turkish education is cartoons. It is seen that instead of knowing the rules of the vocal arts that directly contribute to the meaning of the text, and determining the art of the vocabulary in the text, students need activities and materials that will realize the effect of the vocal arts on understanding. The importance of the study comes to the fore at this point. In the study, it was aimed to determine the effect of the breaking lines that form the basis of the cartoons in the teaching of the speech arts.

In this way, instead of the traditional methods used in the teaching of speech arts, it will increase the motivation of the students by attracting the attention of the students, and cartoons in the position of more functional material will be used as lesson material, which will prevent the subject of speech to remain at the level of knowledge and definition and ensure that its knowledge and skills are permanent. In the study, whether there is a significant difference between the pretest and posttest mean scores of the experimental group and the control group, in which the vocal arts are associated with the break lines in the cartoon, and the control group where the traditional teaching method is applied, in order to determine the effect of the breaking lines that form the basis of the cartoons. whether there is a difference, whether there is a significant difference between the pre-posttest test mean scores of the control group, the opinions of the experimental group students about the process were examined.

Method

In this study, qualitative supported quantitative research design was used to determine the effect of the breaking lines that form the basis of cartoons in the teaching of the verbal arts. In this pattern, which is called the complementary mixed pattern, it is also essential to make use of the results of the qualitative pattern in the sense of the findings obtained from the quantitative pattern. While interpreting the findings in the complementary mixed pattern, those obtained from one pattern are used to support the results of the other pattern.

For the quantitative dimension of the study, the pretest-posttest paired control group pattern, which is one of the experimental research methods, is used as a requirement of the nature of the research. For the qualitative dimension, the opinions of the students selected from the experimental group regarding the process were taken.

Result and Discussion

In the study, it was observed that the mean scores of the students in the experimental and control groups did not differ significantly from the pretest. Although the average scores of the students in the experimental and control groups did not differ significantly from the posttest, there was a 12-point difference between the posttest mean scores of the students in the experimental group ($\bar{x}$: 59.29) and the posttest mean scores of the students in the control group ($\bar{x}$: 47.14); It has been determined that the effect size is also medium effect.

The mean scores of the students in the experimental group, in which the verbal arts are associated with the breaking lines in the cartoon, differ significantly from the pre-test and post-test scores, and there was a 19-point difference between the pre-test mean scores and the post-test mean scores of the students in the experimental group. As a result of the evaluation, "Cohen d" index (d : 0.83, $d > 0.8$) was determined as a major effect.

The mean scores of the students in the control group, where the traditional teaching method is applied, from the pretest and posttest did not differ significantly. "Cohen d" index (d : 0.24, $d > 0.2$) was determined as a small effect after the effect size assessment.

In the semi-structured interview form prepared for the opinions of the students in the experimental group, the opinions of the students were gathered in two categories: Opinions about the Application Process and Positive and Negative Thoughts about the Pre and Post Application; opinions about the application process are gathered in two different sub-categories: "Learning by Fun" and "Increasing Success and Persistence"; It was observed that the opinions about the positive and negative thoughts about before and after the application were gathered in two different sub-categories: "Comparison with the Activities in the Textbook" and "Increasing Interest".

These results showed that cartoon can be used in the teaching of speech arts with the effect of its breaking lines. For this reason, Turkish teachers should benefit from the breaking lines in cartoons in the teaching of speech arts; should not ignore the effect of caricature during educational activities. It is also understood that the use of the breaking lines in the cartoons in the activities to be created by the textbook authors will not only facilitate the understanding of the subject, but also ensure its permanence.

Ekler

Ek-1. Ders Planı

DERS PLANI TASLAĞI

Bölüm I
Etkinlik Adı: Karikatürde kırılma çizgisi ve söz sanatları
Sınıf: 6
Önerilen Süre: 40 dakika
Bölüm II
Amaç: Söz sanatlarını tespit etme ve kavrama
Kazanımlar: T.6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. Konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Doğrudan öğretim yöntemi Soru cevap, Anlatım
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler: Karikatür, dergi, gazete, akıllı tahta, kalem, silgi, çalışma kâğıdı
Ders Mekânı: Sınıf
Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri: Öğretmen, etkinlik öncesinde kırılma çizgilerinin karikatürdeki iletileri okumaya olan etkisini akıllı tahtaya yansıttığı karikatürler üzerinden gösterir. “Karikatürde ne var, içerikte neler dikkatini çekti, karikatürün oluşturulma amacı nedir, karikatür hangi mesajı vermektedir, kırılma çizgileri nelerdir?” soruları sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar tahtaya yazılır. Daha sonra karikatürün içeriğinden ve karikatürdeki kırılma çizgilerinden hareketle söz sanatlarını tespit etmeleri istenir.
Özet: Etkinlikler öncesi örnek karikatür incelendi. Kırılma çizgileri tespit edildi. Kırılma çizgilerinin söz sanatlarını tespit etmedeki etkisi ortaya konuldu.
Kapanış: Karikatürlerin incelenmesinin ardından öğretmen geri bildirim vererek kırılma çizgilerinin üzerinden söz sanatları üzerinde bir kez daha durulur, konu özetlenir.
Bölüm III
Ölçme ve Değerlendirme: Öğrenci gözlem formu üzerinden karikatürdeki kırılma çizgilerinin zıtlık, abartma, gülmece olduğunu öğrenip öğrenemediği; kırılma çizgileri ile söz sanatlarını ilişkilendirip ilişkilendiremediği değerlendirilir. Öğrencilere dönüt verilir. Eksik öğrenme tespit edilen öğrencilere için ödev planlanır.

Ek-2. Etkinlik Örneği

Etkinlik-D1

1.Aşağıda verilen karikatürleri inceleyiniz. Ardından karikatürde yer alan kırılma çizgilerini ve söz sanatlarını tespit ediniz.

Karikatürde Yer Alan Kırılma Çizgisi:	Karikatürde Yer Alan Kırılma Çizgisi:
Söz Sanatı:	Söz Sanatı:
Karikatürde Yer Alan Kırılma Çizgisi:	Karikatürde Yer Alan Kırılma Çizgisi:
Söz Sanatı:	Söz Sanatı:



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

Geliş/Received: 20.03.2020 Kabul/Accepted: 05.04.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Çalışmalarındaki Yazım ve Noktalama Hatalarının Belirlenmesi*

Üzeyir SÜĞÜMLÜ**

Öz

Araştırma, ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hatalarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yazım ve noktalama kuralları öğretimi, bir dilin yazı dili olarak geliştirilmesi, yazılı anlatımın açık ve anlaşılır olması için gereklidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) her sınıf düzeyinde yazım ve noktalama kurallarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda, 127 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın verileri, doküman (yazı) incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin yazıları, MAXQDA 12 nitel veri analizi programına aktarılmış ve kodlamalar program üzerinden yapılmıştır. Ortaokul öğrencileri, yazım konusunda en fazla *sözcük yazımı (harf hatası, eksikliği vb.)*, *büyük harflerin yazımı*, *bağlaç olan da, de'nin yazımı* ve *birleşik-ayrı sözcük yazımı*; noktalama konusunda ise *nokta eksikliği*, *virgül eksikliği* ve *virgölün yanlış kullanımı* ile ilgili hatalar yapmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Dil becerileri, yazma becerisi, yazım ve noktalama kuralları

Determination of the Spelling and Punctuation Errors in the Writing Activities of Middle-School Students

Abstract

The present study was conducted with the aim of determining the spelling and punctuation errors made by middle-school students in writing activities. Teaching spelling and punctuation rules is necessary in terms of developing a written language and ensuring that written expression is clear and comprehensible. Acquisitions towards spelling and punctuation rules were included at each grade level in the Turkish Curriculum (2019). The present study was conducted using the qualitative case study method. 127 students were included in the study group. The data collection phase of the study was carried out with the document (text) review method. The data were analyzed using the content analysis technique. The writings of the students were transferred to the MAXQDA 12 qualitative data analysis program and coded through the program. It was determined that the most common spelling mistakes by the students were related to *spelling words (missing letters, letter mistakes, etc.)*, *capital letters*, *the conjunctions -de and -da* and *compound-separate words* while the most common punctuation mistakes were related to *missing dots*, *missing commas* and *misuse of commas*.

Keywords: Language skills, writing skills, spelling and punctuation rules

* Araştırmanın etik kurulu izni: Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, 11/03/2020, 2020-22.

** Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ordu, u.sugumlu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2135-5399

Giriş

Dil öğretimi, dünyadaki ana dili öğretimi programlarına bakıldığında (Ontario Eyaleti Dil Öğretim Programı, 2006; Avustralya İngilizce Öğretim Programı, 2012; Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019), dört temel beceri ile yapılmaktadır. Bu becerilerden okuma ve dinleme anlamaya dayalı, konuşma ve yazma anlatmaya dayalı becerilerdir. Yazma becerisi, dilin anlatma alanında yer almakta ve iletişimin en güçlü araçlarından birini oluşturmaktadır (Bağcı ve Karagül, 2013).

Yazma becerisi, diğer becerilerden farklı özelliklere sahiptir. Yazma becerisi, dil becerilerinin yanı sıra zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Güneş, 2013). Bağcı Ayrancı ve Karahan (2017), yazılı anlatım becerisinin dinleme ve okumadan farklı olarak bir üretim becerisi olduğunu ve yazma becerisi ile kişinin düşünce ve duygularını doğru, etkili ve kalıcı bir şekilde anlatma olanağı bulunduğunu belirtmektedirler. Yazılı anlatımda yüz ifadesi, soru sorma, karşılık verme gibi geri bildirimler yoktur. Yazıda her şeyi önceden iyice hesaplamak, yazıyı okuyacak kişinin yazıyı yazanın istediği biçimde duygu ve düşünceleri anlamasını sağlayıcı önlemleri önceden almak gereklidir (Uludağ, 2002). Bununla birlikte yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre daha karmaşık bir süreci gerektirmektedir. Yazma son derece yoğun ve karmaşık bilişsel süreçlerin var olduğu ve bu bilişsel süreçlerin etkin duruma gelebilmesi, verimli bir biçimde yaşanabilmesi için duyuşsal süreçlerin gerekli olduğu karmaşık bir süreçtir (Ülper, 2019).

Yazma becerisi, bir dilin yazı dili olarak gelişmesinde önemli yer tutmaktadır. Yazma becerisini diğer dil becerilerinden ayıran temel özelliklerinden birisi, belli kurallara bağlı olarak bu becerinin öğretilmesidir. Bu kurallar içerisinde en önemli yeri ise yazım ve noktalama kuralları oluşturmaktadır. Özellikle yazım kuralları, yazma birliğini sağlama noktasında önemli bir işlev görmektedir (Kurudayıoğlu, 2012). Yazım kurallarının öğretilmesi, öğrencilerin standart Türkçenin kurallarına hâkim olması ve bu becerilerini yazılı anlatıma yansıtması, üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır (Özbay, 2012). Noktalama ise cümle düzeyinde anlamı etkimesi bakımından önemli bir konudur. Noktalama işaretleri, yazının daha anlaşılır olmasını sağlar ve cümlede anlamı güçlendirir. Bu nedenle cümle içinde ve sonunda noktalama işaretlerinin doğru bir biçimde kullanılması iyi öğretilmelidir (Akyol ve Şahin, 2019). Bir dilin yazı dili olarak belirli kurallarla öğretilmesinde ve anlatımın açık ve anlaşılır olmasında yazım ve noktalama kuralları önemli bir yer tutmaktadır.

Türk Dil Kurumunun güncel olan ve genel ağ bağlantısından erişilebilen Yazım Kılavuzu'nun (<http://tdk.gov.tr/category/icerik/yazim-kurallari/>) içeriğinde şu konular bulunmaktadır: Ayrı Yazılan Birleşik Kelimeler, Alıntı Kelimelerin Yazılışı, Bağlaç Olan da, de'nin Yazılışı, Bağlaç Olan ki'nin Yazılışı, Bitişik Yazılan Birleşik Kelimeler, Bulunma Durumu Eki -da / -de / -ta / -te'nin Yazılışı, Büyük Harflerin Kullanıldığı Yerler, Büyük Ünlü Uyumu, Deyimlerin Yazılışı, Düzeltme İşareti, Ek Fiilin Yazılışı, Fiil Çekimi ile İlgili Yazılışlar, Hece Yapısı ve Satır Sonunda Kelimelerin Bölünmesi, İkilemelerin Yazılışı, İle'nin Yazılışı, Kısaltmalar, Kısaltmalar Dizini, Kesme İşareti ('), Küçük Ünlü Uyumu, Mastarlara Gelen Eklerin Yazılışı, Noktalama ve Diğer İşaretler, Noktalama İşaretleri (Açıklamalar), Pekiştirmeli Sözlerin Yazılışı, Sayıların Yazılışı, Ses, Harf ve Alfabe, Simgeler, Soru Eki mı, mi, mu, mü'nün Yazılışı, Uzun Ünlü, Ünlü Daralması, Ünlü Düşmesi, Ünsüz Türemesi, Ünsüz Uyumu, Ünsüzlerin Nitelikleri, Ünlülerin Nitelikleri, Yabancı Özel Adların Yazılışı.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019), TDK Yazım Kılavuzu'ndaki yazım ve noktalama kurallarının öğretimi için kazanımlar bulunmaktadır. Programda, ilkokulun ve ortaokulun her sınıf düzeyinde yazım ve noktalama kazanımlarına yer verilmiştir. Bu kazanımlar, yazma becerisi içerisinde yer almakla birlikte noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma kazanımı, okuma becerisi içerisinde yer almıştır. Bu kazanımlar ağırlıklı olarak 1-5. sınıf düzeylerinde yoğunlaşmıştır. Ortaokulun 6-8. sınıf düzeylerinde yer alan yazım ve noktalama kazanımları, yazma çalışmalarında daha önce öğrenilen kazanımların uygulanmasına yönelik düşünülmüştür (Süğümlü, 2020).

Öğrencilerin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hatalarının belirlenmesine yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar (Akbaba ve Yalçın, 2016; Akkaya, 2013; Arı ve Keray, 2012; Elma ve Bütün, 2015; Kaplan, 2016; Kurudayıoğlu ve Dölek, 2018; Taşdemir, Bulak ve Kula, 2015; Yıldırım ve Uludağ, 2015) genellikle belirli bir sınıf düzeyine, belirli yazım ve noktalama kurallarına ya da yazım ve noktalama öğretimi ile ilgili öğretmen görüşlerine yöneliktir. Bu araştırma; ortaokulun bütün sınıf düzeylerini kapsamı, öğrencilerin yazdıkları yazılardan elde edilen verilere

dayanması, yazım ve noktalama hatalarının doğrudan aktarım ifadeleri ile gösterilmesi bakımından diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Bunun yanı sıra araştırma; yazı dili kültürünün oluşması, açık ve anlaşılır bir yazılı anlatımın gerçekleştirilmesinin yazım ve noktalama kurallarının öğretilmesine bağlı olması ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yazım ve noktalama kurallarının kazanım olarak yer alması bakımından önemli görülmektedir.

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hatalarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Beşinci sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hataları nelerdir?
2. Altıncı sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hataları nelerdir?
3. Yedinci sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hataları nelerdir?
4. Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hataları nelerdir?
5. Ortaokul öğrencilerinin sıklıkla yaptıkları yazım ve noktalama hataları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013). Durum çalışması verilerin toplanması, düzenlenmesi, çözümlenmesi ve yorumlanmasında özel bir yöntem oluşturur, bir çözümleme ve yorumlama sürecini temsil eder (Patton, 2002). Araştırma, ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hatalarının belirlenmesine yönelik yürütüldüğü için durum çalışması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yazma çalışmaları, yazım ve noktalama durumu açısından derinlemesine incelenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında ortaokulda öğrenim gören 127 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 22'si 5. sınıf, 37'si 6. sınıf, 28'si 7. sınıf ve 40'ı 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Yine öğrencilerin 67'si kız, 60'ı erkektir. Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2013; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Robson, 2017). Çalışma grubu, 4 farklı devlet ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracını TDK'nin Yazım Kılavuzu'ndaki yazım ve noktalama kurallarından hareketle oluşturulan Yazım ve Noktalama Hataları Çizelgesi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı, kullanılmadan önce Türkçe eğitimi üç alan uzmanı ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan üç Türkçe öğretmenin görüşlerine sunulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları yazılar, bu çizelgeye göre incelenmiştir. Araştırmanın bir diğer veri toplama aracını ise dokümanlar (öğrenci yazıları) oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmacı, belirlenen ortaokullara giderek çalışmanın amacını öğrencilere anlatmış ve çalışmaya katılımın gönüllü olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin tamamı 18 yaşından küçük olduğu için çalışmaya gönüllü katılan öğrencilerden veli izni için Veli Onam Formu istenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan dört farklı devlet ortaokulundan 127 öğrenciye bir saat süre verilmiş ve onlardan serbest yazma çalışması yapmaları istenmiştir. Araştırmacı her okul için 1 günlük süre ayırmıştır. Çalışma grubunun tamamından veriler, 5 günde toplanmıştır. Araştırmanın verileri, doküman (öğrenci yazıları) incelemesi yoluyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi türlerinden ise kategorisel analiz kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından kodlanmış ve

kodlar kategoriler altında bir araya getirilmiştir. Kodlar, kelime gruplarını sınıflandırmak ya da gruplandırmak için kullanılan semboller ve araştırma sorularıyla ilgili olan kavramlardır (Robson, 2001). Öğrencilerin yazıları, MAXQDA 12 nitel veri analizi programına aktarılmış ve kodlamalar program üzerinden yapılmıştır. Veri analizinde programın kullanılmasının amacı, olası veri kayıplarını en aza indirmek ve veri analizini görselleştirmektir. Veri analizinin güvenilirliği için kod-tekrar kod tekniği kullanılmıştır. Kod-tekrar kod tekniği, iki hafta arayla uygulanmış ve kodlamalar arasındaki uyuma bakılmıştır. Araştırmacının belli aralıklarla yaptığı kodlamalar, araştırmacı dışında Türkçe eğitimi alan uzmanı bir başka araştırmacı tarafından gözden geçirilerek güvenilirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Veriler, programdan elde edilen görsellerle sunulmuş ve yorumlanmıştır. Ayrıca her sınıf düzeyindeki hata sıklığı, yüzdesi ve ortalama hata sayısı tablo ile sunulmuştur.

Etik Kurulu İzni

Kurul adı: Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

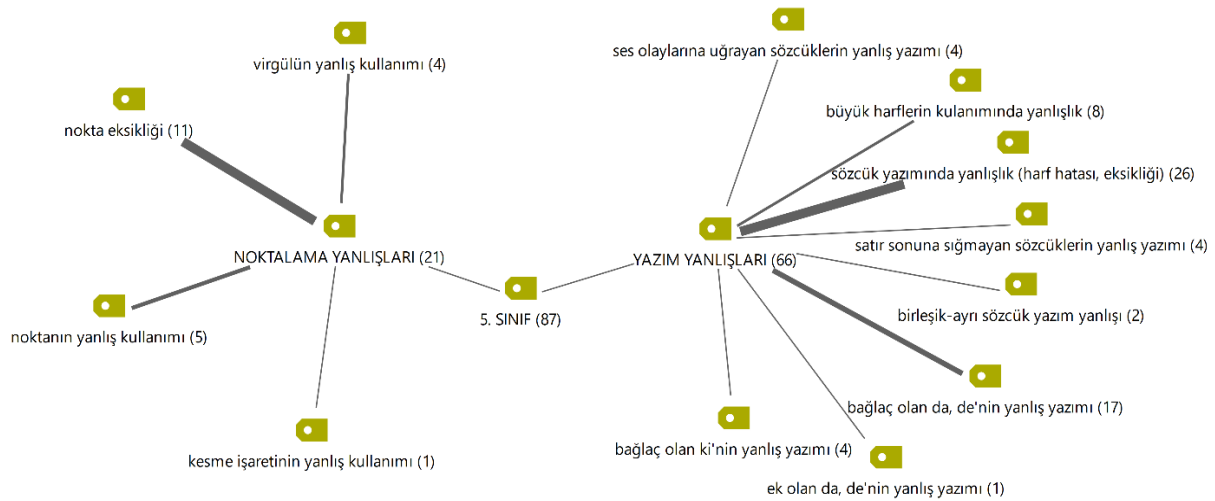
Karar tarihi: 11/03/2020

Belge sayı numarası: 2020-22

Bulgular

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Çalışmalarındaki Yazım ve Noktalama Hataları

Beşinci sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hataları ile bu hataların sıklığı, Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Hataları ile Bu Hataların Sıklığı

Şekil 1 incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin yazılarındaki yazım hatalarının sözcük yazımında yanlışlık [harf hatası, eksikliği vb. (26)], bağlaç olan da, de'nin yanlış yazımı (17), büyük harflerin kullanımında yanlışlık (8), satır sonuna sığmayan sözcüklerin yanlış yazımı (4), bağlaç olan ki'nin yanlış yazımı (4), ses olaylarına uğrayan sözcüklerin yanlış yazımı (4), birleşik-ayrı sözcük yazım yanlışlığı (2), ek olan da, de'nin yanlış yazımı (1); noktalama hatalarının ise nokta eksikliği (11), noktanın yanlış kullanımı (5), virgülün yanlış kullanımı (4) ve kesme işaretinin yanlış kullanımı (1) olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Beşinci sınıf öğrencileri yazım konusunda en fazla sözcük yazımı (26), bağlaç olan da, de'nin yazımı (17) ve büyük harflerin yazımı (8); noktalama konusunda ise nokta eksikliği (11), noktanın yanlış kullanımı (5) ve virgülün yanlış kullanımı (4) ile ilgili hatalar yapmışlardır. Hata yapılan yazım ve noktalama kuralları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) ilköğretim düzeyinde kazanım olarak yer almaktadır.

Beşinci sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazım ve noktalama hatalarına ilişkin doğrudan aktarım ifadeleri, Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

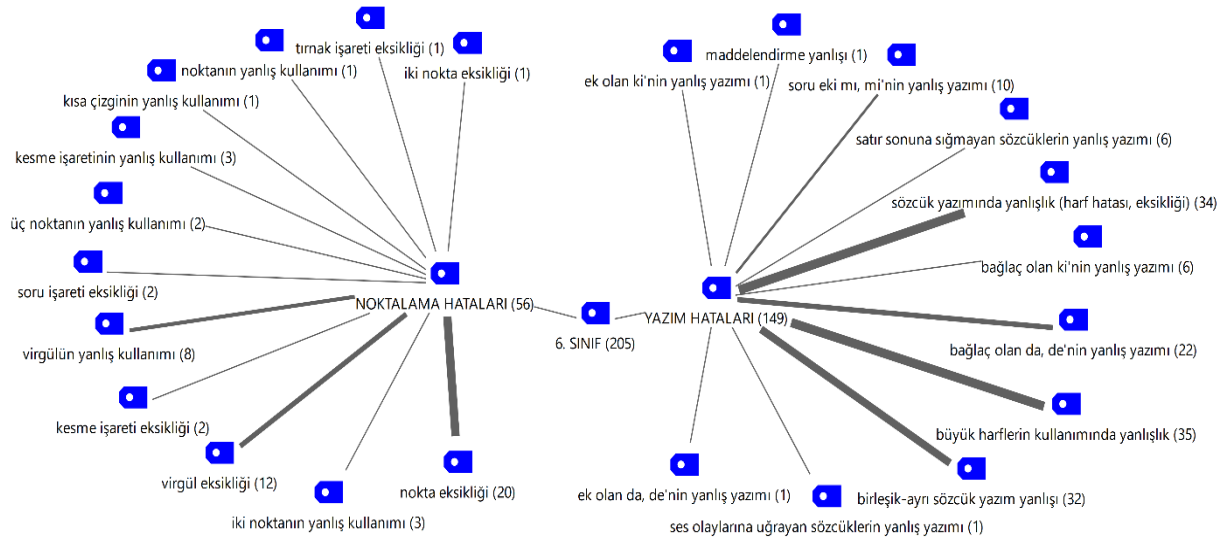
Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Hatalarına İlişkin Örnekler

Yazım ve Noktalama Hataları	Hata Örnekleri
sözcük yazımında yanlışlık (harf hatası, eksikliği vb.)	Anlatıcaklarım olucaksınız Utangaç
bağlaç olan da, de'nin yanlış yazımı	Kıtap okumayıda severim. kılıdımide çalmışlardı.
büyük harflerin kullanımında yanlışlık	türkçe Çekirdek Ailesiz
nokta eksikliği	sincaplar evini yapmaya başladılar
noktanın yanlış kullanımı	v.b. Hayallerimi gerçekleştirmek istiyorsam. Çok
virgülün yanlış kullanımı	kendi yastığında bir arkadaş bulmuş, ve oyun oynamaya

Çalışma grubunda 5. sınıf düzeyinden 22 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerin yazım ve noktalama hataları toplamı 87'dir. Her yazıya 3.95 yazım ve noktalama hatası düşmektedir. Beşinci sınıf, diğer sınıf düzeylerine göre en az katılımın olduğu ve yazıların genellikle kısa (yarım sayfa) olarak yazıldığı düzeydir.

Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Çalışmalarındaki Yazım ve Noktalama Hataları

Altıncı sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hataları ile bu hataların sıklığı, Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Hataları ile Bu Hataların Sıklığı

Şekil 2 incelendiğinde 6. sınıf öğrencilerinin yazılarındaki yazım hatalarının büyük harflerin kullanımında yanlışlık (35), sözcük yazımında yanlışlık [harf hatası, eksikliği vb. (34)], birleşik-ayrı sözcük yazım yanlış (32), bağlaç olan da, de'nin yanlış yazımı (22), soru eki mı, mi'nin yanlış yazımı (10), satır sonuna sığmayan sözcüklerin yanlış yazımı (6), bağlaç olan ki'nin yanlış yazımı (6), ses olaylarına uğrayan sözcüklerin yanlış yazımı (1), ek olan da, de'nin yanlış yazımı (1), ek olan ki'nin yanlış yazımı (1) ve maddelendirme yanlış (1); noktalama hatalarının ise nokta eksikliği (20), virgül eksikliği (12),

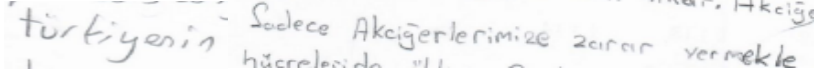
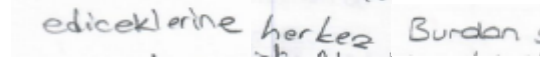
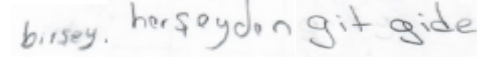
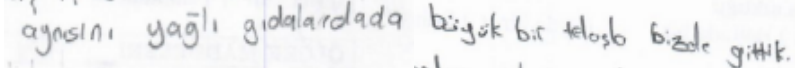
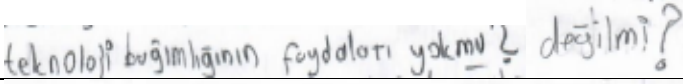
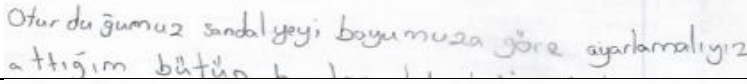
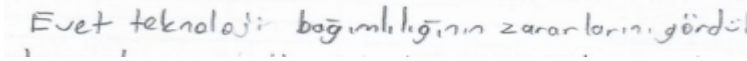
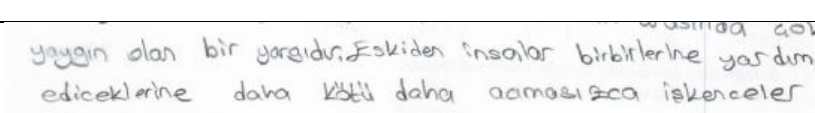
virgülün yanlış kullanımı (8), kesme işaretinin yanlış kullanımı (3), iki noktanın yanlış kullanımı (3), kesme işareti eksikliği (2), soru işareti eksikliği (2), üç noktanın yanlış kullanımı (2), kısa çizginin yanlış kullanımı (1), noktanın yanlış kullanımı (1), tırnak işareti eksikliği (1) ve iki nokta eksikliği (1) olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Altıncı sınıf öğrencileri yazım konusunda en fazla büyük harflerin yazımı (35), sözcük yazımı (34), birleşik-ayrı sözcük yazımı (32), bağlaç olan da, de'nin yazımı (22) ve soru eki mı, mi'nin yazımı (10); noktalama konusunda ise nokta eksikliği (20), virgül eksikliği (12) ve virgülün yanlış kullanımı (8) ile ilgili hatalar yapmışlardır. Hata yapılan yazım ve noktalama kuralları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) önceki sınıf düzeylerinde kazanım olarak yer almaktadır.

Altıncı sınıf öğrencilerin yaptıkları yazım ve noktalama hatalarına ilişkin doğrudan aktarım ifadeleri, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Hatalarına İlişkin Örnekler

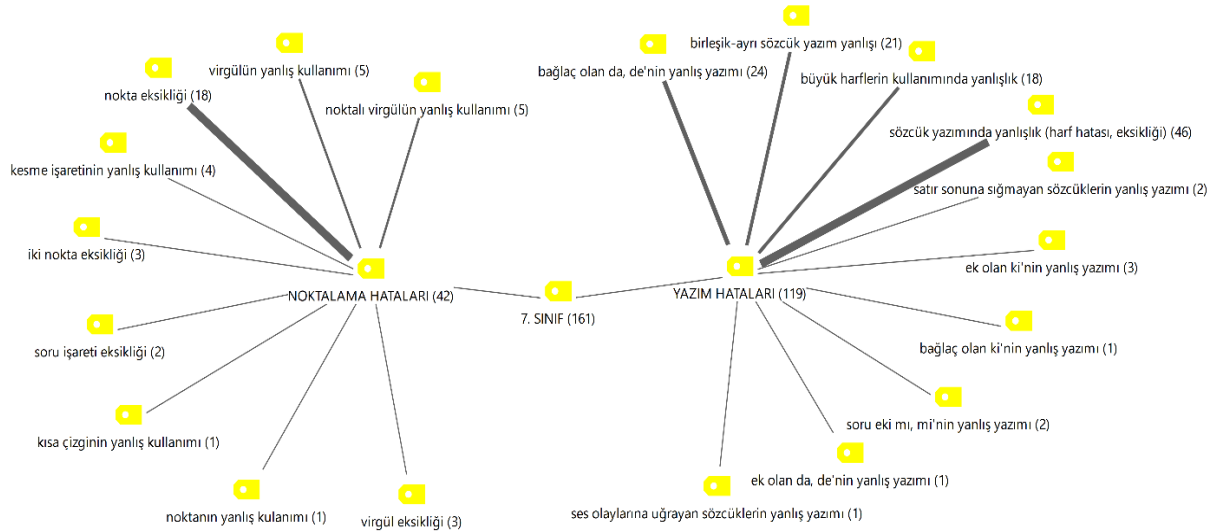
Yazım ve Noktalama Hataları	Hata Örnekleri
büyük harflerin kullanımında yanlışlık	
sözcük yazımında yanlışlık (harf hatası, eksikliği vb.)	
birleşik-ayrı sözcük yazım yanlış	
bağlaç olan da, de'nin yanlış yazımı	
soru eki mı, mi'nin yanlış yazımı	
nokta eksikliği	
virgül eksikliği	
virgülün yanlış kullanımı	

Çalışma grubunda 6. sınıf düzeyinden 37 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerin yazım ve noktalama hataları toplamı 205'tir. Her yazıya 5.54 yazım ve noktalama hatası düşmektedir. Altıncı sınıf, diğer sınıf düzeylerine en fazla katılımın olduğu ikinci grup ve yazıların genellikle bir sayfa olarak yazıldığı düzeydir.

Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Çalışmalarındaki Yazım ve Noktalama Hataları

Yedinci sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hataları ile bu hataların sıklığı, Şekil 3'te gösterilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Çalışmalarındaki Yazım ve Noktalama Hatalarının Belirlenmesi



Şekil 3. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Hataları ile Bu Hataların Sıklığı

Şekil 3 incelendiğinde 7. sınıf öğrencilerinin yazılarındaki yazım hatalarının sözcük yazımında yanlışlık [harf hatası, eksikliği vb. (46)], bağlaç olan da, de'nin yanlış yazımı (24), birleşik-ayrı sözcük yazım yanlışlığı (21), büyük harflerin kullanımında yanlışlık (18), ek olan ki'nin yanlış yazımı (3), satır sonuna sığmayan sözcüklerin yanlış yazımı (2), soru eki mı, mi'nin yanlış yazımı (2), bağlaç olan ki'nin yanlış yazımı (1), ek olan da, de'nin yanlış yazımı (1), ses olaylarına uğrayan sözcüklerin yanlış yazımı (1); noktalama hatalarının ise nokta eksikliği (18), virgülün yanlış kullanımı (5), noktalı virgülün yanlış kullanımı (5), kesme işaretinin yanlış kullanımı (4), iki nokta eksikliği (3), virgül eksikliği (3), soru işareti eksikliği (2), kısa çizginin yanlış kullanımı (1), noktanın yanlış kullanımı (1) olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Yedinci sınıf öğrencileri yazım konusunda en fazla sözcük yazımı (46), bağlaç olan da, de'nin yazımı (24), birleşik-ayrı sözcük yazımı (21) ve büyük harflerin yazımı (18); noktalama konusunda ise nokta eksikliği (18), virgülün yanlış kullanımı (5) ve noktalı virgülün yanlış kullanımı (5) ile ilgili hatalar yapmışlardır. Hata yapılan yazım ve noktalama kuralları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) önceki sınıf düzeylerinde kazanım olarak yer almaktadır.

Yedinci sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazım ve noktalama hatalarına ilişkin doğrudan aktarım ifadeleri, Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Hatalarına İlişkin Örnekler

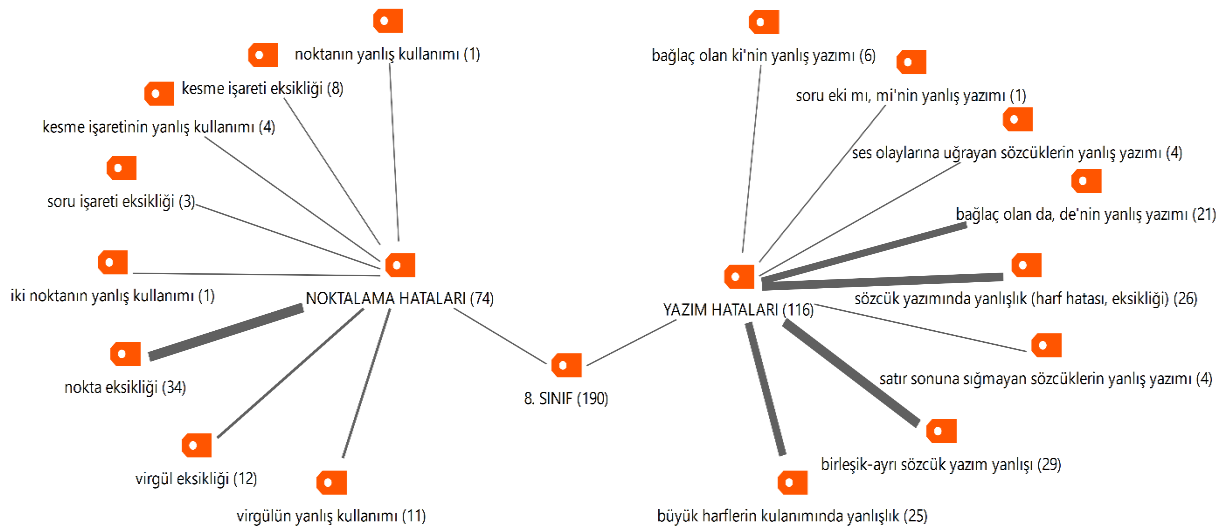
Yazım ve Noktalama Hataları	Hata Örnekleri
sözcük yazımında yanlışlık (harf hatası, eksikliği vb.)	gerçekleştiricem / herkeze nerdeyse
bağlaç olan da, de'nin yanlış yazımı	yaptıktan sonra bilmeside çok Bu senede bitmek üzere.
birleşik-ayrı sözcük yazım yanlışlığı	binşaylar başaşa bilirim. sevgidolu
büyük harflerin kullanımında yanlışlık	Bu yazıda; Bir kitap hakkındaki Düşün- başlayacağım. ben iyi bir dönem
nokta eksikliği	Kimlerin kis olmasını istenem Herkesin

virgülün yanlış kullanımı	
noktalı virgülün yanlış kullanımı	

Çalışma grubunda 7. sınıf düzeyinden 28 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerin yazım ve noktalama hataları toplamı 161'dir. Her yazıya 5.75 yazım ve noktalama hatası düşmektedir. Yedinci sınıf, diğer sınıf düzeylerine göre en az katılımın olduğu ikinci grup ve yazıların genellikle bir sayfa olarak yazıldığı düzeydir.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Çalışmalarındaki Yazım ve Noktalama Hataları

Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hataları ile bu hataların sıklığı, Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Hataları ile Bu Hataların Sıklığı

Şekil 4 incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin yazılarındaki yazım hatalarının birleşik-ayrı sözcük yazım yanlışlığı (29), sözcük yazımında yanlışlık [harf hatası, eksikliği vb. (26)], büyük harflerin kullanımında yanlışlık (25), bağlaç olan da, de'nin yanlış yazımı (21), bağlaç olan ki'nin yanlış yazımı (6), satır sonuna sığmayan sözcüklerin yanlış yazımı (4), ses olaylarına uğrayan sözcüklerin yanlış yazımı (4), soru eki mi, mi'nin yanlış yazımı (1); noktalama hatalarının ise nokta eksikliği (34), virgül eksikliği (12), virgülün yanlış kullanımı (11), kesme işareti eksikliği (8), kesme işaretinin yanlış kullanımı (4), soru işareti eksikliği (3), noktanın yanlış kullanımı (1), iki noktanın yanlış kullanımı (1) olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Sekizinci sınıf öğrencileri yazım konusunda en fazla birleşik-ayrı sözcük yazımı (29), sözcük yazımı (26), büyük harflerin yazımı (25) ve bağlaç olan da, de'nin yazımı (21); noktalama konusunda ise nokta eksikliği (34), virgül eksikliği (12), virgülün yanlış kullanımı (11) ile ilgili hatalar yapmışlardır. Hata yapılan yazım ve noktalama kuralları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) önceki sınıf düzeylerinde kazanım olarak yer almaktadır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazım ve noktalama hatalarına ilişkin doğrudan aktarım ifadeleri, Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

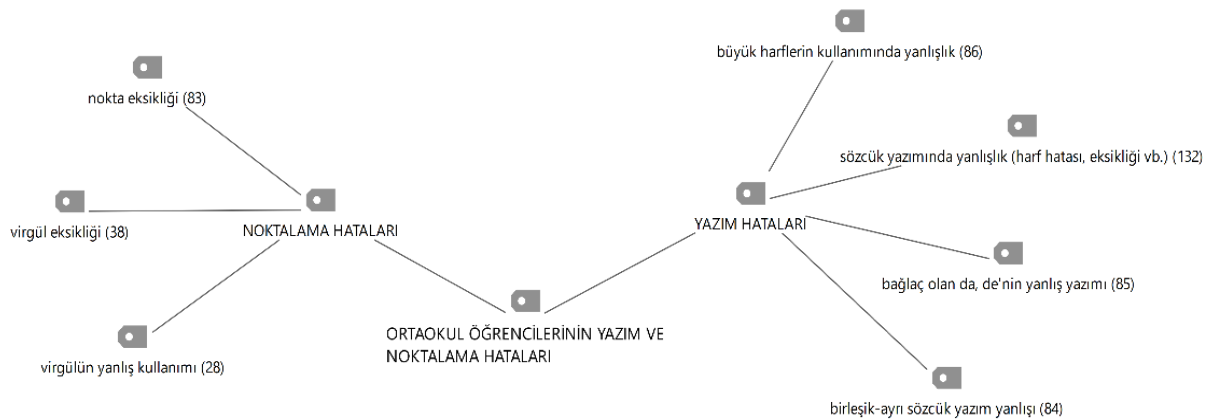
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Hatalarına İlişkin Örnekler

Yazım ve Noktalama Hataları	Hata Örnekleri
birleşik-ayrı sözcük yazım yanlış	herşeyden yokolan bir saat hiç birşey
sözcük yazımında yanlışlık (harf hatası, eksikliği vb.)	nerden Temmuz geliceğini herkes
büyük harflerin kullanımında yanlışlık	türkler mustafa 29 Ekim Cumhuriyet bayramıdır. ohnet futbol'u çok güzelince
bağlaç olan da, de'nin yanlış yazımı	bakıyorunda Kendine faydası olabilmesi içinde kendi değerini
nokta eksikliği	öyle kolay yaşadık hep birlikte mutlu olalım
virgül eksikliği	Türk halkı genç yosun kadını erkek
virgölün yanlış kullanımı	Gözetimni ağıtığında ise kendini namer farklı bir, dır

Çalışma grubunda 8. sınıf düzeyinden 40 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerin yazım ve noktalama hataları toplamı 190'dır. Her yazıya 4.75 yazım ve noktalama hatası düşmektedir. Sekizinci sınıf, diğer sınıf düzeylerine göre en fazla katılımın olduğu grup ve yazıların genellikle bir sayfa olarak yazıldığı düzeydir.

Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Çalışmalarındaki Yazım ve Noktalama Hataları

Ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki en fazla yapılan yazım ve noktalama hataları ile bu hataların sıklığı, Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Ortaokul Öğrencilerinin Sıklıkla Yaptıkları Yazım ve Noktalama Hataları ile Bu Hataların Sıklığı

Şekil 5 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin yazılarında en fazla ortaya çıkan yazım hatalarının sözcük yazımında yanlışlık [harf hatası, eksikliği vb. (132)], büyük harflerin kullanımında yanlışlık (86), bağlaç olan da, de'nin yanlış yazımı (85) ve birleşik-ayrı sözcük yazım yanlış (84); noktalama hatalarının ise nokta eksikliği (83), virgül eksikliği (38) ve virgölün yanlış kullanımı (28) olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre yazım ve noktalama hataları sıklığı, yüzdesi ve ortalaması, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Sınıf Düzeyine Göre Yazım ve Noktalama Hataları Sıklığı, Yüzdesi ve Ortalaması

Sınıf Düzeyi	Hata Sıklığı	Hata Yüzdesi	Ortalama Hata Sayısı
5 (22)	87	13.53	3.95
6 (37)	205	31.88	5.54
7 (28)	161	25.04	5.75
8 (40)	190	29.55	4.75
Toplam (127)	643	100	5.06

Tablo 5 incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin toplam yazım ve noktalama hata sayısının 87 (%13.53), 6. sınıf öğrencilerinin 205 (%31.88), 7. sınıf öğrencilerinin 161 (%25.04) ve 8. sınıf öğrencilerinin 190 (%29.55) olduğu görülmektedir. En fazla yazım ve noktalama hatası 6. sınıf düzeyinde, en az 5. sınıf düzeyinde ortaya çıkmıştır. Beşinci sınıf düzeyinde yazım ve noktalama hata sayısının en az olmasında, bu sınıf düzeyinin yazılarının kısa olması etkili olmuştur. Toplam yazım ve noktalama hata sayısı 643'tür. Ortalama yazım ve noktalama hata sayısına bakıldığında, yazı başına en fazla 7. sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerin hata yaptığı görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin yazdıkları her bir yazı başına düşen ortalama yazım ve noktalama hata sayısı, 5.06'dır.

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hatalarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada ulaşılan bulgular, alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırılmış, bulgulardan hareketle sonuçlara ulaşılmış ve sonuçlardan hareketle öneriler geliştirilmiştir.

Yazım ve noktalama kuralları öğretiminde, temel eğitim basamağı olan ilkokul ve ortaokul düzeyleri önemli bir yere sahiptir. Temel eğitimde öğrenciler yazım ve noktalama kurallarını iyi öğrenemediklerinde, sonraki yaşantılarında yazma çalışmalarında yazım ve noktalama kurallarına yönelik hatalar yapabilmektedirler. Topçuoğlu Ünal ve Altın (2017), üniversite öğrencilerinin 429 dilekçe örneğinin 355'inde yazım ve noktalama yanlışlarının sıkça yapıldığı bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırma, ilkokul ve ortaokul düzeyinde yazım ve noktalama kurallarının yeterli düzeyde öğrencilere öğretilmediğini göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin dilekçe gibi kısa bir metinde sıkça yazım ve noktalama hataları yapması, bunun göstergesidir. Ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan bu araştırmada, öğrencilerin yazılarında sıklıkla yazım ve noktalama hatası belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin ilkokul ve ortaokul düzeyinde yazım ve noktalama kurallarını yeterince öğrenemediklerini göstermektedir.

Akkaya (2013), 6. sınıf öğrencilerinin en fazla büyük harflerin yazılışında yanlış yaptıkları, bununla birlikte sessiz harflerin yazılışı, sesli harflerin yazılışı, ses yutumu, bağlaç olan da, de'nin yazılışının en fazla tekrarlanan diğer yazım yanlışları olduğu bulgularına ulaşmıştır. Bu bulgular ile araştırmanın 6. sınıf düzeyinde en fazla yapılan yazım hatalarına ilişkin büyük harflerin yazımı, sözcük yazımı, bağlaç olan da, de'nin yazımı ile ilgili bulguları benzerlik göstermektedir. Akbaba ve Yalçın (2016), 6. sınıf öğrencilerinin yazılarında sözcük yazımlarında yanlışların olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgu ile araştırmanın 6. sınıfların en fazla yaptıkları yazım hatalarından olan sözcük yazımı bulgusu, benzerlik göstermektedir.

Yıldırım ve Uludağ (2016), öğrencilerin dikte çalışmasında noktalama işaretlerinden nokta ve virgül, yazım kurallarından ise büyük harflerin yazımı ve "de" bağlacının yazımında hata oranlarının yüksek olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Bu bulgular ile araştırmanın ortaokul öğrencilerinin en fazla yaptıkları noktalama yanlışları olan nokta eksikliği, virgül eksikliği, virgölün yanlış kullanımı ve yazım yanlışlarından büyük harflerin yazımı, bağlaç olan da, de'nin yazımı ile ilgili bulguları benzerlik göstermektedir.

Elma ve Bütün (2016), öğretmen görüşlerinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazılı anlatım becerisinin en önemli unsurlarından biri olan yazım ve noktalama kurallarına uymadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgu, araştırmanın öğrencilerin yazma çalışmalarında yazım ve noktalama ile ilgili

sıklıkla hata yaptıkları bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Kurudayıoğlu ve Dölek (2018), öğretmen görüşlerinde öğrencilerin öğrenmekte ve uygulamada zorlandığı noktalama işaretlerinden birinin virgül olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgu, araştırmanın en fazla yapılan noktalama hatalarından olan virgül eksikliği ve virgülün yanlış kullanımı ile ilgili bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı (2018), yazma becerisinin geliştirilmesinde uygulamaların/etkinliklerin önemine vurgu yapmaktadır. Süğümlü'nün (2020) ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazım ve noktalama kurallarına yönelik etkinlik sayılarına ilişkin elde ettiği bulgular ile araştırmanın ortaokul öğrencilerinin sıklıkla yaptıkları yazım ve noktalama hatalarına ilişkin bulguları arasında bir bağlantı söz konusudur. Ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarında en fazla yaptıkları yazım ve noktalama hatalarına yönelik konuların ortaokul Türkçe ders kitaplarında etkinlik olarak çok az yer aldığı görülmüştür. Bu durum, yazım ve noktalama kuralları öğretiminde etkinlik/uygulama çalışmalarının önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Beşinci sınıf öğrencileri yazım konusunda en fazla sözcük yazımı, bağlaç olan da, de'nin yazımı ve büyük harflerin yazımı; noktalama konusunda ise nokta eksikliği, noktanın yanlış kullanımı ve virgülün yanlış kullanımı ile ilgili hatalar yapmışlardır. Öğrencilerin yazım ve noktalama hataları toplamı 87'dir. Her yazıya 3.95 yazım ve noktalama hatası düşmektedir. 5. sınıf, diğer sınıf düzeylerine göre en az katılımın olduğu ve yazıların genellikle kısa (yarım sayfa) olarak yazıldığı düzeydir.

2. Altıncı sınıf öğrencileri yazım konusunda en fazla büyük harflerin yazımı, sözcük yazımı, birleşik-ayrı sözcük yazımı, bağlaç olan da, de'nin yazımı ve soru eki mı, mi'nin yazımı; noktalama konusunda ise nokta eksikliği, virgül eksikliği ve virgülün yanlış kullanımı ile ilgili hatalar yapmışlardır. Öğrencilerin yazım ve noktalama hataları toplamı 205'tir. Her yazıya 5.54 yazım ve noktalama hatası düşmektedir. 6. sınıf, diğer sınıf düzeylerine en fazla katılımın olduğu ikinci grup ve yazıların genellikle bir sayfa olarak yazıldığı düzeydir.

3. Yedinci sınıf öğrencileri yazım konusunda en fazla sözcük yazımı, bağlaç olan da, de'nin yazımı, birleşik-ayrı sözcük yazımı ve büyük harflerin yazımı; noktalama konusunda ise nokta eksikliği, virgülün yanlış kullanımı ve noktalı virgülün yanlış kullanımı ile ilgili hatalar yapmışlardır. Öğrencilerin yazım ve noktalama hataları toplamı 161'dir. Her yazıya 5.75 yazım ve noktalama hatası düşmektedir. 7. sınıf, diğer sınıf düzeylerine en az katılımın olduğu ikinci grup ve yazıların genellikle bir sayfa olarak yazıldığı düzeydir.

4. Sekizinci sınıf öğrencileri yazım konusunda en fazla birleşik-ayrı sözcük yazımı, sözcük yazımı, büyük harflerin yazımı ve bağlaç olan da, de'nin yazımı; noktalama konusunda ise nokta eksikliği, virgül eksikliği ve virgülün yanlış kullanımı ile ilgili hatalar yapmışlardır. Öğrencilerin yazım ve noktalama hataları toplamı 190'dır. Her yazıya 4.75 yazım ve noktalama hatası düşmektedir. 8. sınıf, diğer sınıf düzeylerine en fazla katılımın olduğu grup ve yazıların genellikle bir sayfa olarak yazıldığı düzeydir.

5. Ortaokul öğrencileri, yazım konusunda en fazla sözcük yazımı (harf hatası, eksikliği vb.), büyük harflerin yazımı, bağlaç olan da, de'nin yazımı ve birleşik-ayrı sözcük yazımı; noktalama konusunda ise nokta eksikliği, virgül eksikliği ve virgülün yanlış kullanımı ile ilgili hatalar yapmışlardır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Türkçe derslerinde yazım ve noktalama öğretimine gereken önem verilmelidir.
2. Yazım ve noktalama öğretimine gereken zaman ayrılmalıdır.
3. Yazım ve noktalama ile ilgili öğrencilere uygulamalı çalışmalar yaptırılmalıdır.
4. Yazım ve noktalama öğretiminde ortaya çıkan sorunların çözümü için araştırmalar yapılmalıdır.
5. Öğretmenler, yazım ve noktalama öğretimi konusunda bilinçlendirilmelidir.
6. Türkçe ders kitaplarında yazım ve noktalama konularına yönelik etkinlik sayıları artırılmalıdır.

Kaynaklar

- Akbaba, R. S. & Yalçın, S. K. (2016). 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde görülen hataların sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1320-1338.
- Akkaya, A. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 33-52.
- Akyol, H. & Şahin, A. (2019). Dil bilgisi ve imla öğretimi. H. Akyol & A. Şahin (Editörler), *Türkçe eğitimi* (214-241) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, G. & Keray, B. (2012). Sekizinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini uygulama düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 40-54.
- Bağcı Ayrancı, B. & Karahan, L. (2017). Çağrışım tekniğinin yazma becerisinin geliştirilmesine katkısı: Ölçek geliştirme ve etkinlik oluşturma çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1148-1177.
- Bağcı, H. & Karagül, S. (2013). Yazım ve noktalama eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (307-332). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, US: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage.
- Elma, C. & Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 104-131.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaplan, I. (2016). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanmadaki yeterlilikleri üzerine araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Kurudayıoğlu, M. & Dölek, O. (2018). Noktalama işaretlerinin öğretime ilişkin öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 372-385.
- Kurudayıoğlu, M. (2012). Dünyada ve Türkiye’de dil bilgisi öğretiminin temel problemleri. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi (47-70)* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018). *Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri)*. S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özbay, M. (2012). Yazma eğitiminde noktalama ve imla. Ö. Murat (Ed.), *Yazma eğitimi (181-197)* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. ed.). Hershey, PA: Sage.
- Robson, C. (2001). *Real world research*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması*. Ş. Çinkır & N. Demirkasımoğlu (Çev. Editörleri), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Süğümlü, Ü. (2020). Öğretim programlarında ve ders kitaplarında yazım ve noktalama öğretimi. B. B. Ayrancı & A. Başkan (Editörler), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi (193-241)* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşdemir, M., Budak, Y. & Kula, S. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin noktalama kurallarını öğrenme düzeyi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 58 - 80.
- TDK (2020). *Yazım kuralları*. <http://tdk.gov.tr/category/icerik/yazim-kurallari/> adresinden erişilmiştir.
- The Australian Curriculum (2012). *English*. Australia: ACARA.
- The Ontario Curriculum (2006). *Language*. Canada: The Ministry of Education.

- Topçuoğlu Ünal, F. & Altın, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin dilekçe yazım yanlışları üzerine bir inceleme. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(6), 741-760.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.
- Ülper, H. (2019). Yazma süreci. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi (73-90)* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, D. & Uludağ, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri (İstanbul örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 319-342.

Extended Abstract

Introduction

Language teaching is carried out with four basic skills. Among these skills, reading and listening are based on comprehension while speaking and writing are based on narration. The skill of writing is important in terms of the development of a particular language as a written language. One of the distinguishing features of writing is the fact that this skill is taught based on certain rules. Spelling and punctuation rules are the most important among these rules. In the Turkish Curriculum (2019), there are acquisitions for the teaching of the spelling and punctuation rules included in the Spelling Guide published by Turkish Language Association (TDK). In the curriculum, acquisitions towards spelling and punctuation rules were included at each grade level.

There are a limited number of studies on the determination of the spelling and punctuation mistakes made by students in writing activities. Previous studies are either directed towards a certain grade level or mainly include the teacher opinions on spelling and punctuation teaching. The present study encompasses all middle-school grade levels and presents spelling and punctuation errors with direct quotations. The study is regarded as important in terms of the fact that spelling and punctuation rules are included as acquisitions in the Turkish Curriculum (2019) at all primary and middle-school grade levels and the idea that the teaching of spelling and punctuation rules forms the basis of creating a culture of written language and ensuring that written expression is clear and comprehensible. The present study aims to determine the spelling and punctuation errors made by middle-school students in writing activities.

Method

The qualitative case study method was used in the present study as it was aimed to determine the spelling and punctuation mistakes of middle-school students in writing activities. The writing activities performed by the students were examined in-depth in terms of spelling and punctuation conditions. The study group consisted of 127 middle-school students studying during the Spring Semester of the 2019-2020 academic year. This group consisted of 22 5th-grade students, 37 6th-grade students, 28 7th-grade students and 40 8th-grade students. 67 of the students were female while 60 were male. The non-probability convenience sampling method was used in the determination of the study group. The study group consisted of students from 4 different public middle-schools. An Ethics Committee Approval (Decision dated 2020, numbered 22) was obtained for the study.

The Spelling and Punctuation Errors Chart consisting of the spelling and punctuation rules included in the Spelling Guide prepared by the Turkish Language Association was used as the data collection tool. The writings of the students were examined based on this chart. The students were informed about the purpose and voluntary basis of the study by the researcher in the selected middle schools. The volunteering students were asked to provide Parent Consent Forms as all of the students were under the age of 18. The students in the study group were asked to perform a free-writing activity within one hour. 1 days were allocated for each school by the researcher. Data was collected from the entirety of the study group in 5 days. The study data were obtained through document (student writings) analysis.

The study data were analyzed using the qualitative content analysis technique. Categorical analysis, which is a type of content analysis, was used. The writings of the students were transferred to the MAXQDA 12 qualitative data analysis program and coded through the program. The purpose of using the program in data analysis was to minimize the potential data loss and visualize the data analysis. The code duplication technique was used for the reliability of the data analysis and the consistency between the code and the duplicate code was examined. The data was presented and interpreted with the visuals obtained from the program. Additionally, the frequency, percentage and mean of the errors at each grade level were presented with table.

Result and Discussion

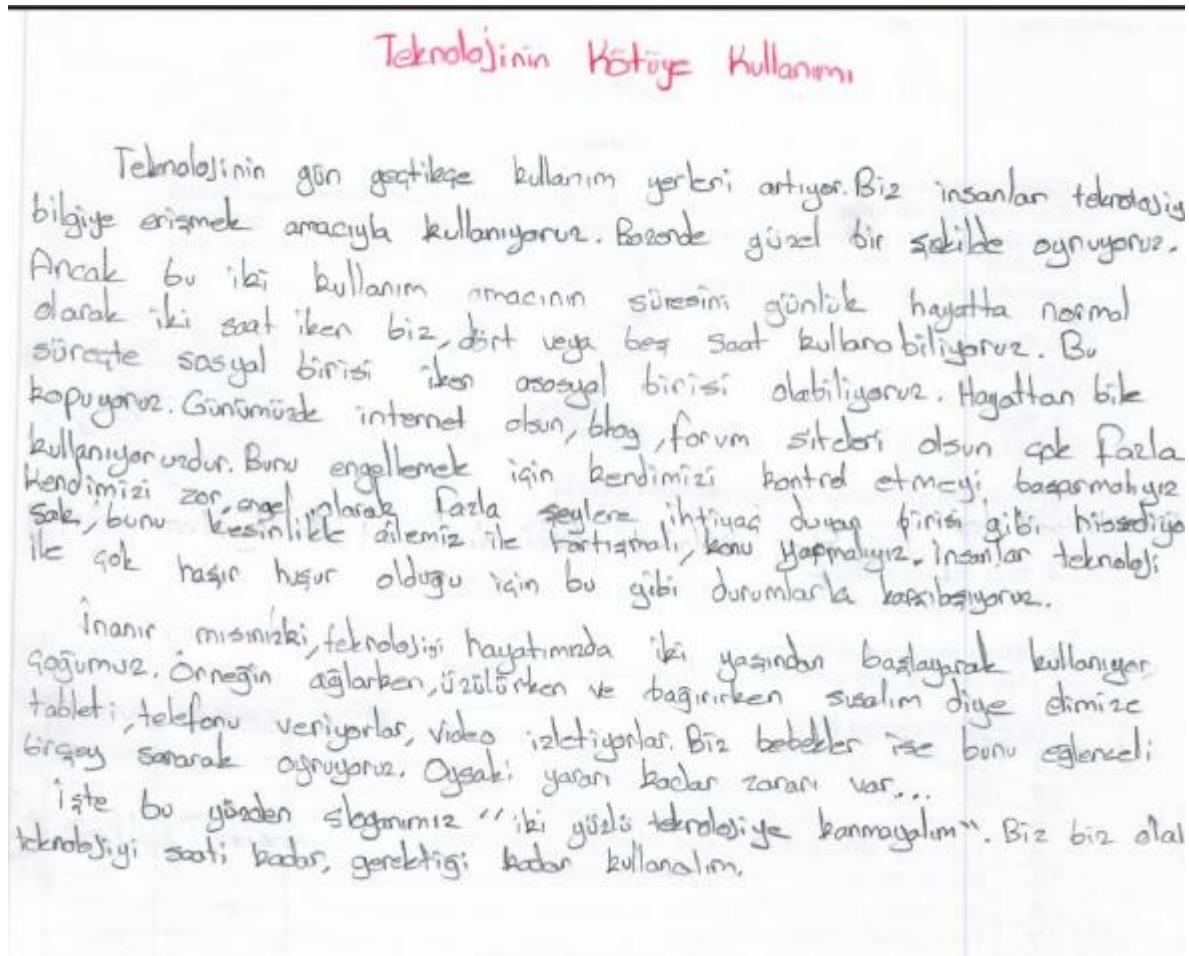
The results obtained and the suggestions developed as a result of the study conducted with the aim of determining the spelling and punctuation errors made by middle-school students in writing activities are presented below:

1. The most common spelling mistakes made by the 5th-grade students were related to *spelling words, spelling the conjunctions -de and -da and spelling capital letters* while the most common punctuation mistakes were related to *missing dots, misuse of dots and misuse of commas*.
2. The most common spelling mistakes made by the 6th-grade students were related to *spelling capital letters, spelling words, spelling compound-separate words, spelling the conjunctions -de and -da and spelling the interrogative particles -mı, -mi* while the most common punctuation mistakes were related to *missing dots, missing commas and misuse of commas*.
3. The most common spelling mistakes made by the 7th-grade students were related to *spelling words, spelling the conjunctions -de and -da, spelling compound-separate words and spelling capital letters* while the most common punctuation mistakes were related to *missing dots, misuse of commas and misuse of semicolons*.
4. The most common spelling mistakes made by the 8th-grade students were related to *spelling compound-separate words, spelling words, spelling capital letters and spelling the conjunctions -de and -da* while the most common punctuation mistakes were related to *missing dots, missing commas and misuse of commas*.
5. The most common spelling mistakes made by the middle-school students were related to *spelling words (missing letters, letter mistakes, etc.), spelling capital letters, spelling the conjunctions -de and -da and spelling compound-separate words* while the most common punctuation mistakes were related to *missing dots, missing commas and misuse of commas*.

Based on the results obtained from the study, it is suggested to place emphasis and allocate the sufficient time for the teaching of spelling and punctuation in Turkish courses, conduct studies to solve problems that arise in the teaching of spelling and punctuation, and raise awareness in teachers regarding the teaching of spelling and punctuation.

Ekler

Ek-1. Öğrenci Yazma Çalışması Örneği





Akıcı Okuma ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri: Bir Betimsel Analiz Çalışması

Aslı MADEN*

Öz

Araştırmada akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin tespit edilmesi ve çeşitli açılardan analiz edilerek eğilimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın veri kaynağını, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde yer alan akıcı okuma üzerine, 2020 yılına kadar, hazırlanmış olan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Veri kaynağını oluşturan tezler, Ulusal Tez Merkezi genel ağ sayfası taranarak tespit edilmiştir. Araştırmada, yayın sınıflama formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, akıcı okuma ile ilgili 2009 yılından bu yana 43 farklı tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Akıcı okumayla ilgili en fazla 2019 yılında tez yazıldığı, bu tezlerin daha çok Gazi Üniversitesi'nin lisansüstü programlarında hazırlandığı görülmüştür. Bununla birlikte akıcı okumaya dair tezlerde daha çok akıcı okuma becerisini geliştirme konusunun tercih edildiği belirlenmiştir. Ayrıca ulaşılan sonuçlar akıcı okumaya yönelik tezlerde nicel araştırma desenlerine ve bu desenlere bağlı olarak ise ölçek, test, envanter gibi araçların kullanılmasına dair bir eğilimin olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, akıcı okuma, tez, eğilim, betimsel analiz.

The Research Trends of Postgraduate Theses on Fluent Reading: A Descriptive Analysis Study

Abstract

In the study, it is aimed to determine the tendencies of graduate theses related to fluent reading. The research was carried out according to descriptive content analysis method was used. The data source of the research consists of postgraduate theses on fluent reading in the Council of Higher Education National Thesis Center, prepared until the 2020. The data source of the research was created by scanning through the National Thesis Center website. In the study publication classification form was used. The form has been arranged in accordance with the purpose and content of the study. The data were evaluated in accordance with the stages of the content analysis method. As a result of the research, it was determined that 43 different theses about fluent reading have been prepared since 2009. It has been observed that a thesis about fluent reading was prepared most in 2019 and these theses were mostly carried out in Gazi University's postgraduate programs. In addition, it was determined that the topic of developing fluent reading skills was preferred in theses on fluent reading. It is determined that quantitative research patterns are applied in the theses on reading fluent reading. In addition, it was determined that tools using such as scale, test and inventory.

Keywords: Reading, fluent reading, thesis, tendency, descriptive analysis.

Giriş

Okuma, en temel bilgi edinme yollarındandır. Okuma, kâğıt ya da ekran üzerindeki sembolleri anlamlandırma, içeriği ya da şifreyi çözme işidir. "Okuma işi, fizyolojik olarak görme ve seslendirmeden, ruhsal olarak da kavrama eyleminden oluşan bir süreçtir" (Göğüş, 1978: 60). Bilgi, deneyim ve

* Dr. Öğr. Gör., Giresun Üniversitesi Türk Dili Bölümü, Güre Yerleşkesi, Giresun, asli.maden@giresun.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-3336-0198

yaşantılara dair kaynaklardan yararlanmanın anahtarı olarak okuma, insan yaşamı için vazgeçilmez bir dil becerisidir.

Okuma, okul çağında ilkokuma ve yazma sürecinde edinilmeye başlanan sonrasında alışkanlığa dönüştürülmesi hedeflenen bir beceridir. İlkokuma sürecinde yazılı veya basılı olan metinlerin uygun sürede ve hızda, noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına göre seslendirilmesi ve anlamın tam olarak kavranabilmesi beklenir. Çünkü okuyucunun metni uygun hızda ve ritimde seslendirmesi, okunan metinle ilgili zihinsel işlemlerin de doğru ilerleyebilmesini dolayısıyla anlamayı etkilemektedir. Nitekim okuma sürecinin nihai hedefi anlamı elde etmektir ve bu da metnin akıcı biçimde okunmasına bağlıdır.

Akıcı okuma, uygun hız, ritim ve sesletimle metni konuşuyor gibi okumadır. Akıcı okuma kelimelerin otomatik biçimde tanınması buna bağlı olarak doğru ifade ve tonlama ile seslendirilmesine dayanır (Akyol, 2006; Akyol ve Kodan, 2016; Bashir & Hook, 2009; Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001; Keskin ve Akyol, 2014; Klauda & Guthrie, 2008; Nichols, Rupley & Rasinski, 2009; Nunez, 2009; Rasinski, 2004; Wilger, 2008; Young & Rasinski, 2009). Yapılan tanımlamalar akıcı okumanın dört temel unsura dayandığını göstermektedir (Aktaş ve Çankal, 2019): *Doğru Okuma* (Harfleri doğru seslendirme), *Anlama* (Okunulandan sonuç çıkarma), *Prozodi* (Ritim, vurgu ve tonlamalı söyleme), *Hız* (Otomatik kelime tanıma). Bu unsurlar aynı zamanda akıcı okumanın edinim aşamalarını ve işleyişini de içermektedir.

Okunan metne dair zihindeki anlama eylemi de okuma ritmine ve hızına göre şekillenmekte ve ilerlemektedir. Okuma sürecinde akıcılık bozulduğunda anlama sürecinin aksayacağı bilinmelidir. Nitekim araştırmalar okuyucunun metnin anlamına yoğunlaşmak ve bu işlemi istekle yapıp alışkanlığa dönüştürebilmek için yeterli hız ve ritimde okuma yapması gerektiğini göstermektedir (Foorman, Koon, Petscher, Mitchell & Truekenmiller, 2015; Kaya ve Yıldırım, 2018; Morris & Gaffney, 2011; Paige, Rasinski & Magpuri-Lavell, 2012; Paige & Magpuri-Lavell, 2014; Piper & Zuilkowski, 2015). Uygun hızda ve ritimde okumayanların daha sonraki okuma yaşantılarında hem okuma hem de anlama konusunda güçlük yaşayabileceği bilinmektedir (Baştuğ ve Demirtaş 2016; Güneş, 2007; Ülper ve Yağmur, 2016). İyi bir okuma için ses farkındalığı, ses, kelime tanıma, akıcı okuma ve anlamının gerçekleşmesi (Kaya ve Yıldırım, 2018) ve bu bileşenlere yönelik becerilere sahip olunması gerekmektedir. Sözü edilen bileşenlerin hepsi dinamik bir ilişki içindedir. Bu nedenle sürecin etkili bir parçası olarak akıcı okuma sadece hızlı okumayı ya da hoş gider seslendirmeyi içermez. Okuma sürecindeki ritim ve uygun akış, kelimeleri tanıyarak zihindeki karşılıkları ile eşleştirmeyi sağlar. Böylece okuma sürecindeki ilerleyiş beynin çalışmasına koşut biçimde ilerleyerek anlamayı kolaylaştırır.

Akıcı okuma, telaffuzu ve anlama yeteneğini, okumaya yönelik ilgi ve güdülenmeyi olumlu etkileyerek okuma alışkanlığını desteklemektedir. Dolayısıyla okuma becerisinin kazandırılmasında temel teşkil edecek bir konumdur. Akıcı okuma eğitiminin önemli bir basamağını oluşturmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretim programlarında da amaç ve içerik olarak yer bulmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) ilk okuma ve yazma sürecinin *Bağımsız Okuma ve Yazma* aşamasında akıcı okuma ile ilgili olarak sessiz ve sesli okuma, sesleri doğru çıkarma, vurgu tonlama, anlamlı okuma, koro hâlinde okuma, metin üzerinde konuşma gibi öğretim etkinliklerinin yapılmasını önermektedir. Ayrıca 1. sınıftan 8.sınıfa kadar *Akıcı Okuma* başlığı altında kazanımlara yer verilerek bu beceriye dair amaçlar sarmal biçimde sunulmaktadır. Programda belirlenmiş hedeflere ve öğrenme-öğretme süreci açıklamalarına bağlı olarak akıcı okuma eğitiminin gerçekleştirilmesi okuma alışkanlığının kazandırılmasında önem taşımaktadır. Bu doğrultuda alanyazında akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabilecek tekrarlı okuma, okuyucu tiyatroları, eko okuma, eşli okuma, paylaşarak okuma, kelime tekrar tekniği gibi strateji ve tekniklerine, bu stratejileri konu alan çeşitli araştırmalara rastlanabilmektedir (Aktaş ve Çankal, 2019; Akyol ve Kodan, 2016; Ellis, 2009; Herberg, McLaughlin, Derby & Weber, 2012; Lerner, 2000; Rasinski, 1990; Yılmaz, 2006). Bunların dışında akıcı okumaya dair alanyazından farklı araştırmalara da ulaşılabilmektedir: Örneğin akıcı okumanın anlama ile ilişkisini ortaya koyan (Baştuğ ve Keskin, 2012; Kaya ve Yıldırım, 2016, 2018; Lepola etc., 2016; Pey, Min & Woh, 2014; Schall etc., 2016; Ulu, 2016; Utchell etc., 2016), okuma güclüğü ile ilgili olan (Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2011; Yüksel, 2010 gibi) ve yaşanan sorunlarla ilgili olan (Uzunkol, 2013 gibi) çalışmalar öne çıkmaktadır. Karagöz ve Şeref'in (2019) konuyla ilgili araştırmasında fonolojik farkındalık kavramının ve okuduğunu anlama ile ilişkisinin okuma üzerine yapılan araştırmalarda sıkça incelendiği

tespit edilmiştir. Yine Alderson’a (2005) ve Yamaç ve Çeliktürk Zengin’e (2019) göre de akıcı okuma son dönemlerde ilgi gören bir araştırma konusudur. Ancak ülkemizde akıcı okuma ile ilgili yapılan araştırmaların eğilimlerini ortaya koyan bir çalışmaya alanyazından ulaşılamamaktadır. Bu durum akıcı okumaya dair araştırmalarla ilgili eğilimlerin belirlenmesini gerekli ve değerli kılmaktadır.

Bu araştırmada akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin tespit edilmesi ve çeşitli açılardan analiz edilerek eğilimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda akıcı okuma ile ilgili tezlerin yıllara, türe, konuya, üniversiteye, yöntem ve desenlerine, veri toplama araçlarına ve analiz yöntemlerine göre dağılımı belirlenmiş ve eğilimleri ortaya konulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden betimsel içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, “belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013: 250). “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227). Diğer bir deyişle içerik analizi, bir alanda yapılmış olan alan yazını / literatürü incelemeye ve değerlendirmeye yardımcı olur. Çalık ve Sözbilir (2014), içerik analizi araştırmalarını üçe ayırır: meta-analiz, meta sentez (tematik) ve betimsel içerik analizi. Bu araştırma akıcı okumaya yönelik tezlerin eğilimleri hakkında bilgi verdiği için betimsel içerik analizine uygun bir süreç içermektedir. “Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır.” (Çalık ve Sözbilir, 2014: 34).

Veri Kaynağı

Bu araştırmanın veri kaynağını, YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan ve paylaşıma açık olan akıcı okuma üzerine, 2020 yılına kadar, hazırlanmış ve hazırlanmakta olan lisansüstü tezler oluşturmaktadır.

Veri kaynağını oluşturan tezler, YÖK Ulusal Tez Merkezi genel ağ sayfası üzerinden belirli anahtar kavramlara göre taramalar yapılarak tespit edilmiştir. Okuma eğitimi, okuma ve akıcı okuma yöntem ve teknikleri ve türleri konularında araştırmaları olan Türkçe eğitimi uzmanlarının görüşleri doğrultusunda; *akıcı okuma*, *prozodik okuma* ve *sesbilgisel farkındalık* anahtar kavramları ile arama yapılması kararlaştırılmıştır. 29.12.2019-29.02.2020 tarihleri arasında yapılan taramada okuma becerisi ile ilgili olmayan konuşmaya dönük tezler dikkate alınmamıştır. Bu şekilde YÖK Ulusal Tez Merkezinde hazırlanmış 42 ve hazırlanmakta olan 1 teze ulaşılmıştır. Hazırlanmış tezlerin elektronik dosyaları edinilmiş ancak kısıtlanmış ve hazırlanmakta olan tezler için Tez Merkezinde yer alan tanıtıcı bilgiler ve özetten yararlanılmıştır. Belirlenen ölçütlere göre yapılan tarama sonucunda ulaşılan 43 lisansüstü tez araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, yayın sınıflama formu kullanılmıştır. Form alanyazındaki, makaleler için geliştirilmiş olan bir sınıflama formundan (Sözbilir ve Kutu, 2008) yararlanılarak hazırlanmıştır. Form çalışmanın amaç ve içeriğine uygun olarak düzenlenmiştir. *Akıcı Okuma ile İlgili Tezleri Sınıflama Formunun* geçerliliği için Türkçe eğitimi uzmanlarının (n=3) görüşleri alınmıştır. Taslak formun tezleri sınıflandırmada yeterli olacağı görüşü hâkim olmuştur. Seçkisiz olarak seçilen 5 tez üzerinde taslak formun ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sonrası formun güvenilirliğini test etmek için değerlendirmeciler (n=2) arasındaki tutarlılığa (görüş birliği + görüş ayrılığı) bakılmıştır. Değerlendirmeciler arasındaki aykırılıkları belirlemek için değerlendirme formları karşılaştırılmıştır. Yapılan sınıflandırmalara ilişkin eksiklikler belirlenmiştir. Formun bölümleri ve verilerin sınıflandırılması ile ilgili ortaya çıkan sınıflama sorunları (*veri analizi yöntemi* gibi), uzmanların görüşü doğrultusunda düzeltilerek forma son biçimi verilmiştir. Tez sınıflama formu veri kaynağının hazırlandığı yılı ve

üniversitesi, türü, konusu, yöntemi, örnekleme, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemi olmak üzere yedi bölümden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Veriler betimsel içerik analizi yönteminin aşamalarına uygun olarak değerlendirilmiştir. İçerik analizi elde edilen verilerin kodlanması, sınıflanması ve tanımlanması aşamaları izlenerek gerçekleşir (Glesne, 2012). Betimsel içerik analizinde bu süreç izlenerek bir konuyla ilgili çalışmaların eğilimlerini tanımlayıcı biçimde ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, analiz sürecinde her bir tez türüne, yılına, üniversitesine, konusuna, araştırma yöntemine, örnekleme, veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine göre sınıflandırılmıştır. Veriler SPSS 16.0 programı kullanılarak kodlanmıştır. İlk aşamada veri kaynağının künyesine (adı, yazarı, yayımlandığı yıl, üniversite vb.) ilişkin veri girişi yapılmış daha sonra türü, konusu, yöntemi, örneklem, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri tespit edilmiştir. Bu aşamalar izlenirken bazı tezlerde yöntem, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri ile ilgili yeterli bilginin olmadığı görülmüştür. Bu konu hakkında alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda veriler kodlanmıştır. SPSS 16.0 programına kodlanan veriler betimsel analiz tekniklerinden frekans kullanılarak yorumlanmıştır. Ulaşılan bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

Bulgular

Akıcı okuma ile ilgili 43 farklı tezin analizine dair sayısallaştırılmış sonuçlar 7 alt başlıkta incelenmiştir.

Tezlerin Yıllarına İlişkin Bulgular

Yayımlanan tezlerin yayımlanma yıllarına ilişkin dağılım Tablo 1’de görselleştirilmiştir:

Tablo 1.

Akıcı okuma ile ilgili tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıl	f
2009	2
2011	1
2012	3
2013	1
2014	2
2015	2
2016	2
2017	7
2018	6
2019	17
Toplam	43

Tablo 1’de akıcı okuma ile ilgili tezlerin yıllara dağılımı görülmektedir. Bulgulara göre ilk tezin 2009 yılına tarihlendiği belirlenmiştir. Yayımlanma yıllarına göre en fazla tezin 2019 (f=17) yılında, bunu takiben 2017 (f=7) ve 2018 (f=6) yıllarında hazırlandığı anlaşılmaktadır. Diğer yıllarda 1 ile 3 arasında tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte, son yıllarda akıcı okuma ile ilgili tez çalışmalarındaki artışın dikkat çekici olduğu söylenebilir.

Tezlerin Türlerine İlişkin Bulgular

Yayımlanan tezlerin türlerine ilişkin dağılım Tablo 2’de görselleştirilmiştir:

Tablo 2.

Akıcı okuma ile ilgili tezlerin türe göre dağılımı

Tür	f
Yüksek Lisans	28

Doktora	15
Toplam	43

Tablo 2’de akıcı okuma ile ilgili tezlerin 28’inin yüksek lisans, 15’inin doktora türünde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, akıcı okuma ile ilgili tezlerin çoğunluğun yüksek lisans düzeyinde hazırlandığıdır.

Tezlerin Konu Alanlarına İlişkin Bulgular

Yayımlanan tezlerin konu alanlarına ilişkin dağılım Tablo 3’te görselleştirilmiştir:

Tablo 3.

Akıcı okuma ile ilgili tezlerin konularına göre dağılımı

Konu	f
Akıcı okuma düzeyinin tespiti	7
Akıcı okuma becerisini geliştirme	11
Akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişki	7
Akıcı okuma anlama, motivasyon ve tutum ilişkisi	4
Akıcı okuma fonolojik farkındalık ilişkisi	5
Akıcı okuma ve okuma/öğrenme güçlüğü	7
Ölçek geliştirme	1
Akıcı okumaya yönelik görüş	1
	43

Tablo 3’te akıcı okuma ile ilgili tezlerin konu alanlarına ilişkin dağılımı görülmektedir. Bulgulara göre, akıcı okuma üzerine hazırlanan tezlerin en fazla *akıcı okuma becerisini geliştirme* (f=11), daha sonra *akıcı okuma düzeyinin tespiti*, *akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişki*, *akıcı okuma ve okuma/öğrenme güçlüğü* (f=7) konu alanlarında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bunların dışında *akıcı okuma anlama, motivasyon, tutum ilişkisi* ve *akıcı okuma fonolojik farkındalık ilişkisi* önde gelen konular arasındadır. Ayrıca *ölçek geliştirme* ve *akıcı okumaya yönelik görüşleri* belirlemeyi konu alan birer tezin olduğu da tespit edilmiştir. Bu bulgu, lisansüstü tez araştırmalarında akıcı okuma becerisini geliştirmenin önemsendiğini ve bu amaçla ilgili durumu ortaya koymak için düzey / durum tespitinin yapıldığını yine anlama ilişkisinin de dikkate alındığını göstermektedir.

Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere İlişkin Bulgular

Yayımlanan tezlerin hazırlandığı üniversitelere ilişkin dağılım, alfabetik sırasıyla, Tablo 4’te görselleştirilmiştir:

Tablo 4.

Akıcı okuma ile ilgili tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversiteler	f
Anadolu Üniversitesi	2
Ankara Üniversitesi	3
Bayburt Üniversitesi	1
Boğaziçi Üniversitesi	1
Bolu Abant İB Üniversitesi	2
Erciyes Üniversitesi	1
Erzincan BY Üniversitesi	1
Eskişehir OG Üniversitesi	2
Gazi Üniversitesi	11

Hacettepe Üniversitesi	2
İstanbul Üniversitesi	1
İstanbul Aydın Üniversitesi	1
İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi	1
Kırıkkale Üniversitesi	1
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	3
Konya NE Üniversitesi	2
Niğde ÖHD Üniversitesi	2
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1
Ordu Üniversitesi	1
Pamukkale Üniversitesi	1
RTE Üniversitesi	2
Uşak Üniversitesi	1
Toplam	43

Tablo 4'te akıcı okuma ile ilgili tezlerine hazırlandığı üniversiteler görülmektedir. Bulgulara göre, akıcı okuma üzerine en fazla tezin *Gazi Üniversitesi*'nde hazırlandığı tespit edilmiştir. *Gazi Üniversitesi*'nden sonra *Ankara* ve *Kırşehir Ahi Evran* Üniversitelerinde de 3; *Anadolu*, *Bolu Abant İzzet Baysal*, *Eskişehir Osmangazi*, *Hacettepe*, *Konya Necmettin Erbakan*, *Niğde Ömer Halisdemir*, *Recep Tayyip Erdoğan* Üniversitelerinde ise 2 adet tezin akıcı okuma ile ilgili olarak hazırlanmış olduğu da görülmektedir. Bunların dışında 12 farklı üniversitede ise akıcı okuma ile ilgili birer tezin hazırlandığı ulaşılan bulgular arasındadır. Bu bulgu, akıcı okumanın lisansüstü düzeyde daha çok *Gazi Üniversitesi*'nde araştırmalara konu edildiğini, ilgili üniversitesinin Sınıf Eğitimi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarında konuyla ilgilenen ve öğrencilerinin de bu alanın ihtiyaçları doğrultusunda uzmanlaşmasını isteyen araştırmacıların olduğunu göstermektedir. Yine akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin *Ankara* ve çevresindeki illerde yoğunlaşması da bahsedilen üniversiteler ile olan akademik bağ veya iş birliğine bağlanabilir.

Tezlerin Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Yayımlanan tezlerin araştırma yöntem ve desenlerine ilişkin dağılım Tablo 5'te görselleştirilmiştir:

Tablo 5.

Akıcı okuma ile ilgili tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi		Desen	f
Nicel	Deneyssel	Yarı Deneyssel	13
		Tarama	16
	Deneyssel Olmayan	Ölçek Geliştirme	1
		Nedensel Karşılaştırma	1
		Tek Denekli	2
		Ara Toplam	33
Nitel		Fenomenoloji	1
		Durum	1
		Eylem Araştırması	3
		Ara Toplam	5

Nicel + Nitel	Karma	5
	Toplam	43

Tablo 5’te akıcı okuma ile ilgili tezlerin araştırma yöntem ve desenlerine ilişkin bulgular görülmektedir. Bulgulara göre, akıcı okuma ile ilgili tezlerin 33’ü nicel, 5’i nitel ve 5’i de karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Tabloya göre akıcı okumayla ilgili tezlerde nicel araştırma desenlerinden 13’ü deneysel, 16’sı tarama, 1’i ölçek geliştirme, 1’i nedensel karşılaştırma ve 1’i ise tek denekli araştırma ile yürütülmüştür. Nitel araştırma desenlerinden ise en fazla eylem araştırması (f=3) tercih edilmiş, bunun yanında 1 fenomenoloji, 1 de durum çalışması yapılmıştır. 5 tezin ise karma yöntemle hem nitel hem nicel desenlerden yararlandığı belirlenmiştir. Bu bulgu, deneysel ve eylem araştırması desenindeki çalışmalarla konu dağılımındaki akıcı okuma becerisinin geliştirilmesini; tarama ve fenomenoloji, durum çalışmalarıyla ise akıcı okuma ile ilgili düzey tespitini açıklamaktadır. Yine akıcı okuma ile anlama ve okuma güçlüğü ilişkisinin de konu olarak fazla tercih edilmesi araştırma yöntemleri arasında taramanın daha çok yer almasını beraberinde getirmiştir.

Tezlerin Örneklem Özelliklerine İlişkin Bulgular

Yayımlanan tezlerin örneklem özelliklerine ilişkin dağılım Tablo 6’da görselleştirilmiştir:

Tablo 6.

Akıcı okuma ile ilgili tezlerin örneklem düzeyine göre dağılımı

Düzye	Okul Öncesi	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.sınıf	İlkokul (Birden Fazla Sınıf)	Ortaokul	Öğretmen Adayı	Yabancı Öğrenci	Öğretmen	7-30 Yaş Arası	Toplam
f	1	4	3	8	13	2	4	3	2	1	1	1	43

Tablo 6’da akıcı okuma ile ilgili tezlerin örneklem özelliklerine ilişkin bulgular görülmektedir. Bulgulara göre, akıcı okuma ile ilgili tezlerin daha çok 4. sınıf öğrencilerini örneklem olarak seçtiği görülmektedir. Ayrıca 1, 2, 3, 5. sınıflarda ve ilkokul düzeyinde birden fazla sınıf öğrencisi üzerinde araştırma yapan tez sayısı da (f=21) düşünüldüğünde, akıcı okuma ile ilgili daha çok ilkokul düzeyinde tez hazırlandığı söylenebilir. Bunların dışında okul öncesi, ortaokul, öğretmen adayı, öğretmen, yabancı öğrenci ve yetişkinleri örneklem olarak belirlemiş akıcı okuma tezlerinin yapıldığı da ulaşılan bulgular arasındadır. Bu bulgu, akıcı okuma eğitiminin ilkokul 1. sınıfta başlamasına ve devamında geliştirilmesi ile ilgili uygulamalara uygundur. Zira akıcı okuma ilkokula döneminde kazandırılması hedeflenen bir okuma becerisidir.

Tezlerin Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Akıcı okuma ile ilgili tezlerin önemli bir kısmında birden fazla ölçme aracının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle veri analizinde ölçme araçlarının frekans değerleri belirlenerek çözümleme yapılmıştır. Yayımlanan tezlerin veri toplama araçlarına ilişkin dağılım Tablo 7’de görselleştirilmiştir:

Tablo 7.

Akıcı okuma ile ilgili tezlerin veri toplama araçlarının göre dağılımı

Veri Toplama Araçları	Başarı Test	Ölçek	Hata Envanteri	Görüşme Formu	Açık Uçlu Soru	Diğer (Kontrol Listesi, Rubrik, Gözlem Formu)
-----------------------	-------------	-------	----------------	---------------	----------------	---

f	16	22	10	9	9	8
---	----	----	----	---	---	---

Tablo 7’de akıcı okuma ile ilgili tezlerin veri toplama araçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bulgulara göre, akıcı okuma ile ilgili tezlerde veri toplamak için en fazla ölçek (f=22) tipi araçlara başvurulmuştur. Daha sonra başarı testi (f=16), hata envanteri (f=10), görüşme formu ve açık uçlu soru (f=9) ve kontrol listesi, rubrik ve gözlem formu (f=8) gibi diğer araçlar gelmektedir. Bu bulgu, akıcı okuma ile ilgili tezlerin konu alanları arasında yer alan beceri geliştirme, düzeyi tespiti, akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişki, okuma/öğrenme güçlüğü, anlama, motivasyon, tutum ve fonolojik farkındalık ilişkiye dair çalışmaları açıklamaktadır.

Tezlerin Veri Analiz Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Akıcı okuma ile ilgili tezlerin önemli bir kısmında birden fazla veri analiz yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle veri analiz yöntemlerinin frekans değerleri belirlenerek çözümleme yapılmıştır. Yayımlanan tezlerin veri analiz yöntemlerine ilişkin dağılım Tablo 8’de görselleştirilmiştir:

Tablo 8.

Akıcı okuma ile ilgili tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Veri Analiz Yöntemleri			f		
Nicel	Betimsel	Frekans / yüzde	4		
		Ortalama / Standart Sapma	17		
	Kestirimsel	Non-parametrik testler	19		
		Faktör Analizi	1		
		t test	13		
		Ki-kare	1		
		Anova, Ancova	10		
		Korelasyon, Regresyon	15		
		Nitel	Nitel	İçerik Analizi	10
				Betimsel Analiz	5

Tablo 8’de akıcı okuma ile ilgili tezlerin veri analiz yöntemlerine ilişkin bulgular görülmektedir. Bulgulara göre, akıcı okuma ile ilgili tezlerde kestirimsel istatistik tekniklerden en fazla non-parametrik testler (f=19), betimsel tekniklerden ise ortalama-standart sapma (f=17) kullanılmıştır. Bunların yanında kestirimsel tekniklerden korelasyon analizi, Anova ve t test de daha çok tercih edilmiştir. Nitel istatistik tekniklerden ise en fazla içerik analizine (f=10) sıklıkla başvurulmuştur. Bu bulgu akıcı okuma ile ilgili tezlerde nicel analiz tekniklerinin kullanımına dair bir eğilim olduğunu göstermektedir. Ulaşılan bulgu akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi, ölçümü ve etkili değişkenlerin tespitine dair yapılacak çalışmaların nicel tekniklere ihtiyaç duyması ile açıklanabilir.

Tartışma ve Sonuç

Akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezleri belirlemeyi ve çeşitli özelliklerini analiz ederek eğilimlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Akıcı okuma ile ilgili bugüne kadar 28’si yüksek lisans, 15’i doktora türünde olmak üzere 43 farklı lisansüstü tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca akıcı okuma ile ilgili ilk lisansüstü çalışmanın ise 2009 yılında, en fazla tez çalışmasının ise 2019 yılında gerçekleştirildiği görülmüştür. 2018 ve 2017 yıllarında da geçmiş yıllara göre daha fazla tezin üretilmiş olması, sonrasında ise 2019 yılında 17 tezin üretilmesi dikkat çeken sonuçlardandır. Bu sonuç, akıcı okuma ile ilgili lisansüstü çalışmalarının sınırlı olduğunu ve son yıllarda bir artış eğiliminin sergilendiğini göstermektedir. Ceran ve diğerlerinin (2018) okuma eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlere dair içerik analizine dayalı araştırmasında, ilk tez çalışmasının 2016 yılında, en fazla tez çalışmasının ise 2013 yılında yapıldığının tespit edilmesi akıcı okuma ile okuma eğitimi araştırmalarının eğilimlerinin farklılaştığına işaret etmektedir. Ancak aynı çalışmada yüksek lisans tezlerinin daha yapıldığının belirlenmesi ulaşılan sonuçları desteklemektedir.

Akıcı okuma ile ilgili tezlerde *akıcı okuma becerisini geliştirme* konusunun daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Bunun dışında ise akıcı okuma ile ilgili düzey tespiti yapmaya; anlama, okuma güçlüğü, motivasyon, tutum ve fonolojik farkındalık arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya dair bir eğilimin tezlerde hâkim olduğu görülmüştür. Ceran ve diğerlerinin (2018) araştırmasında okuma yöntem ve teknikleri konusunun ilk sırada yer alması, Akaydın ve Çeçen'in (2015) araştırmasında ise, okuma beceri düzeyi ve okuma güçlüğü konularının makalelerde tercih edilmesi araştırmanın konu alanlarını destekler niteliktedir. Varışoğlu ve diğerlerinin (2013) Türkçe eğitimi araştırmalarının eğilimlerine yönelik araştırmasında, bu alanda yapılan çalışmalarda konu olarak en fazla okuma eğitiminin tercih edildiğinin belirlenmesi hem araştırma amacını hem de konu alanlarına dair sonuçlarını temellendirmektedir. Alanyazındaki konuyla ilgili araştırmalarda da akıcı okuma becerisinin geliştirilmesine önem verilmesi, ilke ve yöntemlerinin açıklanması da konuya dair eğilimi açıklamaktadır (Hubhard, 2009; Rasinski etc., 2005; Rasinski, 2006; Reutzel & Cooter, 1996; Samuel, 2006; Samuel & Farstrup, 2006; Rasinski, T., Samuels, Hiebert, Petscher & Feller, 2011; Therrien, 2004).

Araştırma kapsamında ulaşılan akıcı okuma ile ilgili çalışmaların 22 farklı üniversitenin lisansüstü programlarında hazırlandığı belirlenmiştir. Akıcı okuma üzerine en çok tez çalışmasının Gazi Üniversitesi'nde yapıldığı görülmüştür. Ancak akıcı okumaya yönelik ilk tezler Hacettepe Üniversitesi'nde hazırlanmıştır. Gazi Üniversitesi'ni Ankara ve Kırşehir Ahi Evran Üniversiteleri takip etmektedir. Bunların yanında Anadolu, Bolu Abant İzzet Baysal, Eskişehir Osmangazi, Hacettepe, Niğde Ömer Halisdemir, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitelerinde de birden fazla sayıda akıcı okuma konulu tez hazırlandığı ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır. Gazi Üniversitesi'nde okuma eğitimi ile ilgili diğer üniversitelerden daha fazla tez üretildiğini Ceran ve diğerlerinin (2018), daha fazla makale üretildiğini ise Akaydın ve Çeçen'in (2015) tespitleri ortaya koymaktadır. Dolayısıyla akıcı okumayla beraber okuma eğitimi ile ilgili tez ve makaleler konusunda da Gazi Üniversitesi'nin başı çektiği söylenebilir. Bu sonuç, Türkçe Eğitimi ile ilgili lisansüstü programların ilk kez 1989 yılında Gazi Üniversitesi'nde açılması (Güzel, 2003: 15) ve Türkçe eğitimi alanında lisansüstü öğrenci yetiştirmeye başlanması ile açıklanabilir. Yine Güzel'in (2003) ifadesiyle, bahsedilen program 1995-1996 yılından itibaren "Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi" alanında bir merkez konumuna gelmiştir.

Akıcı okumaya yönelik tez çalışmalarının çoğunluğunun nicel araştırma desenlerinde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu araştırmalar içinde ise, deneysel ve tarama yöntemlerine göre yürütülenler başta gelmektedir. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen tezlerde daha çok eylem araştırmasının kullanılması ise dikkat çeken sonuçlardandır. Ceran ve diğerlerinin (2018) araştırmalarında, nicel araştırma desenlerinin daha çok tercih edilmesi araştırmayla örtüşmektedir. Akaydın ve Çeçen'in (2015) okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine yaptığı içerik analizi çalışmasında da incelenen makalelerinin çoğunda nicel yöntemlerden taramanın tercih edilmesi araştırmayı desteklemektedir. Gökteş ve diğerlerinin (2012) eğitim bilimlerine dair araştırmalarının eğilimlerini analiz ettiği araştırmasında, Türkiye'deki eğitim araştırmalarında da daha çok nicel yöntemin tercih edilmesi ulaşılan sonuçları açıklamaktadır.

Araştırma kapsamında analize tabi tutulan tezlerin yarısından fazlasının ilkökul düzeyinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Ayrıca tezlerin önemli bir kısmında 4. sınıf öğrencileri örneklem olarak seçilmiştir. Ceran ve diğerlerinin (2018) araştırmasında ise, okuma eğitimi ile ilgili tezlerde ilk olarak ortaokul düzeyinin örneklem alındığı daha sonra ilkökul öğrencilerinin geldiğinin belirlenmesi, Akaydın ve Çeçen'in (2015) çalışmasında da ortaokulların örneklem olarak daha fazla tercih edilmesi bu araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Ancak okuma eğitimi ile ilgili eğitim süreci düşünüldüğünde, 5. sınıftan itibaren ortaokul kademesinde, akıcı okumanın dışında okuduğunu anlama, değerlendirme ve alışkanlık boyutuyla, daha sistemli bir okuma eğitiminin gerçekleştiği görülecektir. Bu durum ilgili araştırmada örnek olarak öncelikle ortaokul öğrencilerine yönelik bir eğilimin varlığını açıklamaktadır. Varışoğlu ve diğerlerinin (2013) araştırmasında, analize tabi tutulan çalışmaların daha çok ilköğretim düzeyini örneklem alması da araştırmayı desteklemektedir.

Akıcı okuma ile ilgili tezlerde veri toplama sürecinde daha çok ölçek tipi araçların kullanıldığı görülmüştür. Ölçek tipi araçlarının dışında tezlerde başarı testi, hata envanteri, görüşme formu, kontrol listesi, rubrik, gözlem formlarına veri toplamak için başvurulduğu gözlenmiştir. Bahsedilen ölçme araçları ile elde edilen verilerin analizinde ise, non-parametrik istatistik analiz tekniklerine daha çok

başvurulmuştur. Ayrıca ortalama ve standart sapma, korelasyon, Anova ve t testi gibi nicel teknikler, nitel analiz tekniklerinden ise içerik analizini kullanan tezler çoğunluktadır. Akaydın ve Çeçen'in (2015) araştırmasında en fazla tutum, algı ölçeklerinin ve testlerin ayrıca ortalama, t test ve Anova istatistik tekniklerinin de kullanıldığının belirlenmesi araştırmayla aynı doğrultudadır. Varışoğlu ve diğerlerinin (2013) araştırmasında, nicel yöntemlerden taramanın kullanıldığını tespit etmesi de bu sonuçları desteklemektedir. Göktaş ve diğerlerinin (2012) veri toplama araçlarına dair ulaştığı sonuçlar da araştırmayla örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda, akıcı okuma ile ilgili 2009 yılından bu yana 43 farklı tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Akıcı okumayla ilgili en fazla 2019 yılında tez hazırlandığı, bu tezlerin daha çok Gazi Üniversitesi'nin lisansüstü programlarında gerçekleştirildiği görülmüştür. Bununla birlikte akıcı okumaya dair tezlerde daha çok akıcı okuma becerisini geliştirme, akıcı okuma düzeyi; akıcı okumanın anlama, okuma gücü, motivasyon, tutum ve fonolojik farkındalıkla ilişkisi konularının işlendiği ortaya konmuştur. Ulaşılan sonuçlar akıcı okumaya yönelik 2009-2019 yılları arasında hazırlanan tezlerde nicel araştırma desenlerine, bu desenlere bağlı olarak ise ölçek, test, envanter gibi araçların kullanılmasına ve kestirimsel istatistiklere başvurulmasına dair bir eğilimin olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle; akıcı okuma ile ilgili ilkokuldan ortaöğretime kadar farklı amaç ve örneklem özelliklerine yönelik çalışmaların yapılması, akıcı okuma ile ilgili yaşanan sorunlar ve sebep olan etkenlerin belirlenmesi, sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının ve görev yapmakta olan öğretmenlerin akıcı okuma öğretimine yönelik yeterliliklerinin tespit edilmesi ve yapılan tespitler doğrultusunda hizmet öncesinde ders içeriği hazırlanması, hizmet içinde ise kurs verilmesi gibi önerilerde bulunulabilir.

Kaynaklar

- Akaydın, Ş. ve Çeçen, M.A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
- Aktas, E. ve Çankal, A. O. (2019). Akıcı Okuma stratejilerinin 4.sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken / Journal of World of Turks* 11(1), 85-114.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma gücünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7- 21.
- Alderson, J. C. (2005). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bashir, A. S. ve Hook, P. E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services In Schools*, 40, 196-200.
- Baştuğ, M. ve Demirtaş, G. (2016). Child-centered reading intervention: See, talk, dictate, read, write!, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 601-616.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H.K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceran, D., Aydın, M. ve Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: bir içerik analizi çalışması *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D., Erdoğan, T. ve Uzuner, F. G. (2011). Okuma gücü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 111-131.
- Ellis, W. A. (2009). *The Impact of C-PEC (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development*. Doctoral dissertation. USA: University of Memphis.

- Foorman, B. R., Koon, S. K., Petscher, Y., Mitchell, A. ve Truekenmiller, A. (2015). Examining general and specific factors in the dimensionality of oral language and reading in 4th–10th grades, *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 884–899.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177- 199.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güzel, A. (2003). Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümünün kuruluşu ve hedefleri -I-. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, XIII, 7-17.
- Herberg, J., McLoughlin, T. F., Derby, K. M. & Weber, K. P. (2012). The effects of repeated readings and flashcard error drill the reading accuracy and fluency with rural middle school student with learning disabilities. *Academic Research International*, 2(3), 388-393.
- Hubbard, H. (2009). *Readers theater: A means to improving the reading fluency rates of second and third grade students with learning disabilities*. Master thesis. The California State University.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Yay.
- Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2019). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799.
- Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2016) Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.
- Kaya, D., ve Yıldırım, K. (2018). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerde cinsiyet nasıl bir rol oynamaktadır?. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 931-942.
- Keskin, H.K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Klauda, S. L., and Guthrie, J., T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100, 310–321. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.310
- Lepola, J., Lynch, J., Kiuru, N., Laakkonen, E. ve Nurmi, P. (2016). Early oral language comprehension, task orientation, and foundational reading skills as predictors of grade 3 reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 51(4), 373–390.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies (8th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Morris, D. & Gaffney, M. (2011). Building reading fluency in a learning-disabled middle school reader. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 331–341.
- Nichols, W. D., Rupley, W. H., & Rasinski, T. (2009). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 1-13.
- Nunez, L. D. (2009). *An analysis of the relationship of reading fluency, comprehension, and Word recognition to student achievement*. Doctoral Dissertation, Tarleton State University.
- Paige, D. D. & Magpuri-Lavell, T. (2014). Reading Fluency in the middle and secondary grades. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 83-96.
- Paige, D. D., Rasinski, T. V. & Magpuri-Lavell, T. (2012). If fluent expressive reading important for high school readers? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56, 67-76.
- Pey, K.C., Min, L.H. & Wah, L.L. (2014). Relationship between oral reading fluency and reading comprehension among ESL students. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 14(3), 19-32. <http://dx.doi.org/10.17576/GEMA-2014-1403-02>.

- Piper, B. & Zuilkowski, S.S. (2015). Assessing reading fluency in Kenya: Oral or silent assessment?. *International Review of Education*, 61(2), 153-171
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening while reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 83 (3), 147-150.
- Rasinski, T., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, J. A., Friedauer, J.A. & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(1), 22-27.
- Rasinski, T., Samuels, S. J., Hiebert, E., Petscher, Y., & Feller, K. (2011). The relationship between a silent reading fluency instructional protocol on students' reading comprehension and achievement in an urban school setting. *Reading Psychology*, 32, 75-97.
- Rasinski, T.V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61, 46-51.
- Reutzel, D. R. & Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read: From basals to books*. Columbus: Merrill-Prentice Hall Publishing Company.
- Samuel, S.J. (2006). Reading fluency. Rasinski, T., Blachowicz, C., & Lems, K.(Ed.), Fluency instruction. The Guilford Press, London.
- Schall, M., Skinner, J. H., Cazzell, S., Ciancio, D., Ruddy, J. & Thompson, K. (2016). Extending Research on Oral Reading Fluency Measures, Reading Speed and Comprehension. *Contemporary School Psychology*, 20(3), 262-269.
- Sözbilir, M. ve Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education, [Special Edition]*, 1-22.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A Metaanalysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Ulu, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, basit anlama ve çıkarımsal anlama düzeylerinin problem çözme başarısına etkilerini açıklayan bir yapısal eşitlik modeli. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 93-117.
- Utchell, L., A., Schmitt, A., J., McCallum, E., McGoey, K. E. & Piselli, K. (2016). Ability of early literacy measures to predict future state assessment performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(6), 511-523.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 70-83.
- Ülper, H. ve Yağmur, K. (2016). Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 581-593.
- Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1767-1781.
- Wilger, M. P. (2008). *Reading fluency: A bridge from decoding to comprehension research brief*. Ottawa: Outoskills.
- Yamaç, A. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatres as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.

İncelenen Tezler

1. Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi.
2. Özata, H. (2018). *Reading fluency and comprehension in a transparent orthography: evidence from Turkish children*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
3. Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
4. Özhan, T. (2018). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ve anlama düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
5. Öztürk, M. (2019). *Kelime duvarı yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
6. Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bayburt: Bayburt Üniversitesi.
7. Soydaş, B. (2019). *Dijital metinleri tekrarlı okumanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
8. Kızıldaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
9. Aşıkcı, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
10. Yılmaz Alkan, Z. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede tekerlemelerin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ordu: Ordu Üniversitesi.
11. Saat, F. (2019). *İlkokulda öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde: Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
12. Çankal, A.O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin 4.sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
13. Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (oka²dep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
14. Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
15. Kanık Uysal, P. (2018). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
16. Armut, M. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yozgat ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
17. Arabacı, G. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
18. Tutuk, T. (2017). *İşitme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
19. Paris, H. (2017). *İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
20. Akbey, G.Ö. (2016). *Down Sendromlu Bireylerin Akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile fonolojik farkındalık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

21. Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
22. Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
23. Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan: Erzincan Üniversitesi.
24. İlhan, C. (2014). *SQ3R akıcı okuma stratejisinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları, problem çözme becerileri ve fen tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
25. Keskin, H.K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
26. Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
27. Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
28. Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
29. Bilge, H. (2019). *Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
30. Yazıcı, T. (2019). *Yankılı okuma (eko okuma) stratejisinin kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
31. Güngör, H. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma: durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
32. Altınok, Ş. (2018). *Türk dili ve edebiyatı eğitiminde prozodik kazanımların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
33. Çetin, D. (2013). *Bilgisayar destekli prozodi eğitiminin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
34. Sürgen, D. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin fonolojik farkındalık, hızlı-otomatik isimlendirme ve çalışma belleği performanslarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
35. Yücel, D. (2009). *Sesbilgisel farkındalık (Fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
36. Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
37. Süel, E.E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
38. Kazanoğlu, D. (2017). *Türkçe fonolojik farkındalık testi geliştirilmesi, geçerlik, güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
39. Demirtaş, Ç.P. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
40. Soğancı, S. (2017). *Sesbilgisel farkındalık becerilerinin sözcük okuma becerisi ile ilişkisinin incelenmesi: boylamsal bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
41. Topalca, S. (2019). *Drama yönteminin disleksiye sesbilgisel farkındalık becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

42. Külte, Ş.İ. (2019). *2-6 yaş arası down sendromlu bireyler ile normal gelişim gösteren bireylerin fonolojik farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
43. Şahin, K. (Devam ediyor). *Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.

Extended Abstract

Introduction

Reading can be defined as acquiring information by assigning meanings to written or printed symbols. In the reading process, voice awareness, voice, word recognition, fluent reading and understanding should be realized. For this reason, fluent reading skills should be acquired at the beginning of reading education. Fluent reading is reading the text as if speaking with appropriate speed, rhythm and articulation. Fluent reading affects articulation, comprehension, reading interest and motivation, and supports reading habits. Fluent reading is based on four basic elements: Word recognition, comprehension, prosody, automaticity (speed). Faultless articulation of the letters and words in the text of the reader is defined as word recognition. Recognition of words in the text while reading, reading and comprehension the text at the appropriate speed are defined as automaticity or reading speed. It was stated that when automaticity and word recognition aren't achieved, syllabication, pausing, turnabouts and falsely read words during reading will hinder forming comprehension units. In order to focus attention on comprehension while reading, students are supposed to have acquired word recognition and automaticity skills, but this is not enough because students are also supposed to have acquired the last constituent of fluent reading skill, which is prosodic reading (Ulu, 2016). Comprehension in fluent reading is an important factor. It is based on drawing conclusions from the text read. Comprehension occurs along with automaticity (speed), prosody, and word recognition. Previously, reading fluency was a study area neglected in reading research. However, in recent years, research on reading fluency has clearly indicated that reading fluency has an important role in the acquisition process of reading proficiency (Yamac & Celiktürk Zengin).

Method

In the study, it is aimed to determine the tendencies of graduate theses related to fluent reading. The research was carried out according to the qualitative research method and descriptive content analysis method was used. The data source of the research consists of postgraduate theses on fluent reading in the Council of Higher Education (CHE) National Thesis Center, prepared until the 2020. The data source of the research was created by scanning through the CHE National Thesis Center website. Fluent reading, prosodic reading and phonological awareness were scanned with key concepts. In the study publication classification form was used. The form has been arranged in accordance with the purpose and content of the study. The form consists of seven chapters regarding the data source such as year, university, type, subject, method, sampling, data collection tools, data analysis method. The data were evaluated in accordance with the stages of the content analysis method. Content analysis is based on the coding, classification and definition of the data obtained. In the analysis process, each thesis is classified according to the type, year, university, subject, research method, sample, data collection tools and data analysis methods. In the analysis of the data, firstly, data entry related to the identity (name, author, year of publication, university etc.) of the data source was made. Then the type, subject, method, sample, data collection tools and data analysis methods were determined. However, in some theses, it is seen that there is not enough information about method, data collection tools and analysis methods. Opinions of the field experts on the data were asked and the data were coded in line with the opinions received. The data encoded in SPSS was interpreted using frequency, which is one of the descriptive analysis techniques.

Result and Discussion

As a result of the research, it was determined that 43 different theses about fluent reading have been prepared since 2009. It has been observed that a thesis about fluent reading was prepared most in 2019 and these theses were mostly carried out in Gazi University's postgraduate programs. In addition, it was determined that the topic of developing fluent reading skills was preferred in theses on fluent reading. It was also revealed that fluent reading level, the relationship between fluent reading comprehension, reading difficulty, motivation, attitude and phonological awareness are covered. It is determined that quantitative research patterns are applied in the theses on reading fluent reading. In addition, depending on these patterns, it was determined that tools such as scale, test and inventory were used, and quantitative predictive statistics were used. The results of the research were found to be supported by the results of other scientific studies related to reading and the results were discussed (Ceran etc., 2018; Akaydın and Çeçen, 2015 etc.). Based on the conclusions reached, various suggestions are presented for research on fluent reading. In this context, suggestions such as conducting studies on different goals and sampling characteristics from elementary school to secondary education related to fluent reading, determining the problems experienced, determining the competencies of prospective teachers and teachers were presented.



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

Geliş/Received: 17.03.2020 Kabul/Accepted: 17.04.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kitap Satış Danışmanları ve Okunabilir Kitap

*Fatih Çetin ÇETİNKAYA**

*Mücahit DURMAZ***

*Halil İbrahim ÖKSÜZ****

Öz

Kitap satış danışmanlarının, okunabilir nitelikteki çocuk kitaplarının seçimlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma betimsel nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilindeki farklı kitap satış merkezlerinde çalışan, bir ile 23 yıl aralığında kitap satış danışmanlığı yapan toplam 13 satış elemanı oluşturmaktadır ve araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem tekniği tercih edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorulara kitap satış elemanlarının vermiş oldukları cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre, resimli çocuk kitabını sesli olarak okuma deneyimine sahip katılımcıların birçoğu çocuklarda meydana gelen olumlu etkilerden bahsetmektedir. Araştırmaya katılan danışmanlar genellikle değer öğretimine yönelik resimli çocuk kitaplarının tercih edildiğini bildirmektedir. Resimli çocuk kitaplarını incelemek ve satın almak için genellikle ebeveynler gelmektedir. Bu ebeveynler arasında da çoğunluğu anneler oluşturmaktadır. Ayrıca gelen annelerin çalışan, eğitilmiş ve yüksek sosyoekonomik düzeyden olduğu yönünde görüşler sıklıkla belirtilmiştir. Kitap satış danışmanları, genellikle kitapların çocuğun yaşına uygunluğu, toplumsal olarak hassas olunan konulara değinmeme, çok satan kitaplar ve fiyat ile ilgili sorularla karşılaştıklarını bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Kitap satış danışmanları, resimli çocuk kitapları, kitap seçimi

Book Sales Assistants and the Readable Book

Abstract

This research, which aims to put forth the book sales assistants' views regarding the selection of children's book having a readable quality, was conducted through a qualitative descriptive research approach. The universe of the research consists of 13 sales assistant who work in Ankara and have the working experience ranging between 1 year to 23 years. Convenience sampling was utilized during the research and interview technique was used as the data collection tool. The answers given for the questions in the interview form were recorded with tape recorder. Descriptive analysis technique, one of the qualitative data analysis techniques, was utilized for the analysis of the data acquired during research. According to the findings obtained as a result of the research, most of the participants, who have the experience of audible reading for children's picture books, generally refer to positive effects occurred in the children. The assistants participating in the research state that mostly the children's picture book aiming at value education

* Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, Düzce, fatihcetincetinkaya@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9843-6747

** Öğretmen, Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Şanlıurfa, mucahitdrnz58@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7509-2059

*** Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, Ankara, oksuzhalilbrahim@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4338-297X

are preferred. Generally, the parents come to the bookstores to examine and buy the children's picture books. The majority of these parents is the mothers. Furthermore, it is mostly expressed that the mothers coming to the bookstores are mostly working, educated and from a high socioeconomic level. The sales assistants frequently state that they face questions about the appropriateness of the books to the child's age, whether the book has any referrals to some socially delicate issues or not, the best-seller books and the prices of the books

Keywords: Book sales assistants, children's picture books, book selection

Giriş

Okuma becerisi, bireyin kişiliğini geliştirmesi ve yaşamış olduğu toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi adına büyük önem taşımaktadır (Kimmel ve Segel, 1983; Özdemir, 1990: 17). Bilgi edinme, duygu, düşünce ve hayal gücü zenginliği kazanma gibi amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen okuma, bilişsel ve duyuşsal boyutlu anlamayı temel alan önemli bir faaliyettir (Harris ve Sipay, 1990). Bu nedenle okumayı etkileyen faktörler de büyük önem taşımaktadır. Bu faktörlerden birisi de okuma materyalleri olarak bilinmektedir.

Okuma materyallerinden olan ve çocukların hayatında önemli bir yer tutan çocuk kitapları (Rideout, Vandewater ve Wartella, 2003), çocuğun bilişsel ve dilsel gelişimi için doğal öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Sever, 2011). Çocuk kitapları, okul öncesi dönemden başlayarak çocuklara önemli becerilerin edinilmesi sürecinde zenginleştirilmiş bir dil çevresi sunan, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan, zevkle okudukları eserler olarak bilinmektedir (Çılgin, 2006; Erbay ve Samur, 2010). Erken dönemlerde çocuk kitapları ile edinilmiş olan deneyimlerin, çocukların okuma becerileri ve genel akademik başarıları üzerinde etkili olduğuna vurgu yapan birçok araştırma (Anderson, O'Flahavan ve Guthrie, 1996; Anderson, Wilson ve Fielding, 1988; Angeletti, Hall ve Warmac, 1996; Gönen, 1984; Padak ve Rasinski, 2007; Smith, Tracy ve Weber, 1998) mevcuttur.

Çocukların yaşam süreleri boyunca karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelme becerileri, sahip oldukları kişisel ve duygusal yapının gücü ile doğrudan ilişkilidir. Erken dönemlerde seçimi doğru yapılmış, okunabilir nitelikteki çocuk kitapları ile gerçekleştirilecek olan okuma aktiviteleri ile çocuklara dünya hakkındaki bilgilerini geliştirmelerinin yanında kendilerine ait duyarlılıklarını, hayal güçlerini, üretkenliklerini ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatı sunar (Demircan, 2006). Çocukların yaşamları üzerinde büyük öneme sahip olan bu kitapların seçiminin bir hayli önemli olduğu (Haris, 2008; Schirmer ve Lockman, 2001; Wutz ve Wedwick, 2005) ve dikkat edilmesi gereken birçok unsurun bulunduğu (Dwyer ve Neuman, 2008) belirtilmektedir. Henüz okul çağına gelmemiş çocukları, kitaplarla buluşturan anne-babalar (Neydim, 2006) daha sonraki zamanlarda ise öğretmenler, kütüphaneciler ve satış danışmanları (Yağcı, 2007) onlara uygun kitapları seçerek ya da seçme olanağı tanıyarak yardımcı olmaktadır. Kitapların okunabilirlik düzeylerini belirlemek veli, öğretmen, kütüphaneciler ve satış danışmanlarının çocuklara/öğrencilere uygun olan kitapları belirleme konusunda fayda sağlamaktadır. Ayrıca bu kişiler, çocuk ile kitap arasındaki bağı kuran en doğru köprülerdir. Çocuk ile kitap arasında olumlu bir bağ kurulabilmesi; çocuğun yaşına, gelişim düzeyine, ilgi, ihtiyaç ve düşüncelerine uygun özellikteki kitapların seçimine bağlıdır (Epspinosa ve Burns, 2003; Ersoy, Avcı ve Turla, 2006; Hardman ve Jones, 1999). Bu nedenle çocuk ile kitap ilişkisini kuran bu kişilerin, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun kitapları bilmeleri, yeni yayınları takip etmeleri (Kuran ve Ersözlü, 2009), çocuk kitaplarında bulunması gereken fiziksel, içeriksel ve resimleme özelliklerinin farkında olmaları (James ve Kormanski, 1999; Machado, 2003; MacNaughton ve Williams, 2004) ve çocuk edebiyatı ürünlerine dair kapsamlı bilgi ve donanıma sahip olmaları beklenir. Unutulmamalıdır ki okunabilir nitelikteki doğru kitap seçimi ve kullanımı, amaca ulaşmayı kolaylaştıran unsurlardandır (Tür, 1999; White, 2005).

Literatür incelendiğinde okunabilir kitapların seçimine yönelik birçok araştırma mevcuttur. Kuran ve Ersözlü (2009) sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ürünlerini seçme kriterleri ve sınıf içerisinde kullanma durumlarını belirlemeyi, Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2012) okunabilir kitapların seçiminde kullanılabilecek, ilkökul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin görüş ve istekleri doğrultusunda bir araç geliştirmeyi, Ersoy ve Bayraktar (2015) annelerin çocuk kitapları hakkındaki düşüncelerini, hangi kriterleri gözeterek çocuklarına kitap satın aldıkları ve bütün bunların annelerin öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini ortaya koymayı; Kara (2012) ebeveynlerin çocuk kitabı

seçimlerinde resimlemelerle ilgili nelere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmeyi; Samur (2011); Turan, Gönen ve Aydos (2017) okul öncesi öğretmen adaylarının okunabilir nitelikteki resimli öykü kitaplarını seçme konusundaki yeterlik düzeylerini; Ergün ve Gündüz (2011) okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi çocuk kitaplarını nasıl değerlendirdiklerini ve hangi özellikleri dikkate alarak seçim yaptıklarını belirlemeyi; Yükselen, Yumuş ve Işık (2016) okul öncesi öğretmenlerinin okunabilir çocuk kitaplarının seçiminde neleri göz önünde bulundurdıklarını; Altunkaynak (2018) ilkökul öğrencilerinin kitap seçimlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi; Şahin ve Tutkun (2016) kitapçılara gelen anne-babaların, çocuklarına yönelik aldıkları kitaplar ve bunların seçimine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak kitapçılarda çalışmakta olan satış danışmanlarının okunabilir nitelikteki kitapların seçimine yönelik görüşlerini ortaya koyan herhangi bir çalışmanın olmayışı bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu sebeple araştırmanın amacı, kitap satış danışmanlarının, okunabilir nitelikteki çocuk kitaplarının seçimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Kitap satış danışmanlarının, okunabilir nitelikteki çocuk kitaplarının seçimine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma betimsel nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; görüşme, gözlem, tarama, doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal bir ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlenmiş olduğu araştırma yaklaşımı (Yıldırım ve Şimşek, 2011) olarak tanımlanmaktadır. Nitel betimsel yaklaşım, araştırmanın katılımcılarının ortam ve olaylara ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapmalarını gerektirmektedir (Cresswell, 2005).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Ankara ilindeki farklı kitap satış merkezlerinde çalışan, bir ile 23 yıl aralığında kitap satış danışmanlığı yapan toplam 13 satış elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem tekniğinden faydalanılmıştır. Bu örneklem tekniğinde amaç, uygun ve gönüllü olan katılımcıları araştırmaya dâhil etmektedir (Cresswell, 2005). Bu doğrultuda mevcut çalışma, araştırmacıların Ankara ilinde ulaşabildikleri kitap satış merkezlerindeki satış elemanları ile gerçekleştirilmiştir. Bu örneklem tekniğinin seçimiyle araştırmaya uygun ve gönüllü katılımcılar dâhil edilerek okunabilir nitelikteki çocuk kitaplarının seçim kriterlerine yönelik daha sağlıklı ve güvenilir verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan danışmanlardan K1, okul öncesi öğretmeni; K2, kitap eleştirmeni; K3 edebiyat öğretmeni; K13 ise edebiyat bölümü öğrencisi olması sebebiyle çocuk edebiyatı ve ürünleriyle eğitim hayatlarında karşılaşmış kişilerdir. Bunun dışında diğer 9 katılımcı ise çocuk edebiyatı ve ürünleriyle ilgili bilgi sahibi olma imkânlarının bulunmadığı bölümlerden mezun olmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmaktadır. Olaylara ilişkin yaşantı ve anlamların ortaya çıkarılmasında görüşme tekniği, araştırmacılara etkileşim ve esneklik yoluyla sorgulama olanakları sunmaktadır (Richards ve Morse, 2007). Bu amaçla araştırmaya ilişkin veriler görüşme türlerinden birisi olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, görüşme sorularını önceden hazırlar, katılımcılara esneklik sağlayarak soruları görüşmenin gidişatına göre yeniden düzenleyebilir (Cresswell, 2005; Karasar, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2019 yılı Mart ve Nisan aylarında görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorulara kitap satış elemanlarının vermiş oldukları cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Böylelikle ses kayıt cihazının kullanılmasıyla verilerin eksik veya hatalı olma ihtimali ortadan kaldırılmıştır. Ayrıca araştırmacılar her görüşmede katılımcıların sözel ve sözel olmayan ifadelerine ilişkin notlar almışlardır. Bu notlar çalışmanın analiz ve yorumlama aşamalarında

göz önünde bulundurulmuştur. Görüşmeler yaklaşık 10 dakika ile 20 dakika arasında değişen sürelerde yapılmıştır.

Araştırmacılar tarafından kitap satış yerlerinde çalışmakta olan satış danışmanlarının okunabilir kitapların seçim kriterlerine yönelik görüşlerini almak adına gidilecek olan 15 kitap evi belirlenmiştir. Ancak satış danışmanlarının iş yoğunluğu ve görüşmeye katılmak istememelerinden dolayı bu sayı 13'e kadar düşmüştür. Geriye kalan satış danışmanları gönüllü olarak görüşmeye katılmıştır. Araştırmacılar görüşmeyi daha sağlıklı yapabilmek adına mola saatlerinde buluşmayı ve ses kayıt cihazı kullanacaklarını kitap satış elemanlarının her birisine teklif etmiştir. Satış danışmanlarından onay alındıktan sonra araştırmacılar gerekli zemini hazırlayıp görüşmelere başlamışlardır. Araştırmacılar görüşme başladığında satış danışmanlarına açık uçlu sorular sorarak verilerin çeşitliliğini artırma yoluna gitmiştir. Görüşmelerin sonunda satış danışmanlarına teşekkür edilerek çalışmanın sonucunu kendileri ile de paylaşılacağı söylenmiştir. Bu işlemlerin ardından okunabilir kitapta satış danışmanlarının etkisini belirlemek adına veriler belirli temalar altında toplanarak verilerin analizi çalışmalarına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımı, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre oluşturulmasına ve görüşme esnasında yöneltilen soruların dikkate alınarak sunulmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmeye dayalı nitel araştırma verilerinin analizinde kayıt altına alınan ses kayıtlarının dikte edilmesi, araştırma dökümlerin doğruluğunun kontrol edilmesi, görüşme indekslerinin oluşturulması ve güvenilirlik çalışmasının yapılması önemli aşamalar olarak bilinmektedir (Kvale, 1996). Buna bağlı olarak katılımcılarla yapılan görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları üç katılımcı tarafından dikte edilerek bilgisayarda hazırlanmış olan görüşme dökümü formuna aktarılmış ve ses kayıtlarının doğruluğu bu dökümler üzerinde kontrol edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar bütün bu işlemleri birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirmiştir. Görüşme soruları tema olarak kabul edilmiş olup dikte edilen görüşmeler ve görüşme esnasında katılımcılar tarafından alınan yazılı notlar ilgili literatür doğrultusunda kodlanmıştır. Verilerin sınıflandırılma aşamasında belli temalar altında kodlanan katılımcı görüşlerinden hangilerinin doğrudan alıntı yapılacağı araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve bu işlemten sonra analiz işlemi son bularak araştırmanın bulgularının yazımına geçilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Görüşme sorularının geliştirilmesi aşamasında çocuklar için okunabilir nitelikteki uygun kitapların seçimi ile ilgili literatür araştırmacılar tarafından bağımsız bir şekilde incelenmiş, literatürdeki veriler doğrultusunda görüşme için gerekli olan sorular oluşturulmuştur. Bağımsız olarak hazırlanan sorular ortak görüş dâhilinde taslak bir görüşme formu haline getirilmiştir. Daha sonra taslak formda yer alan soruların anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi için alan uzmanlarınca incelenmiştir. Uzmanların dönütleri doğrultusunda görüşme sorularında gerekli düzenlemeler gerçekleştirilerek kapsam geçerliliği için sorular bir kez daha alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur.

Görüşmeye başlamadan önce katılımcıların vermiş oldukları bilgilerin sadece bilimsel amaçlar dâhilinde kullanılacağı katılımcılara bildirilmiş olup böylelikle araştırmacılar ve katılımcılar arasında karşılıklı güvene dayalı bir iletişim ortamı oluşturulmasına çaba gösterilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini artırmak ve veri kaybını önlemek amacıyla görüşme esnasında katılımcılar tarafından yazılı olarak notlar tutulmuştur. Ayrıca ses kayıt cihazında oluşacak herhangi bir aksaklık olasılığını ortadan kaldırmak adına yazılı not alabilmek için gerekli hazırlıklar katılımcılar tarafından yapılmıştır.

Kitap satış danışmanlarının sorulara vermiş oldukları cevaplar 3 araştırmacı tarafından da incelenmiştir. Araştırmacılar arası görüş birliği tespit edilmek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlilik formülü kullanılmıştır (Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)). Bu formüle göre kodlayıcılar arasında uyumun en az %80 olması gerekmektedir. Analizi sonucunda güvenirlilik değeri %91 olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular

Kitap satış danışmanlarının, okunabilir nitelikteki çocuk kitaplarının seçimi konusundaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmaya katılan danışmanların çalışmayla ilişkili demografik verileri tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Mezun Olunan Bölüm, Deneyim ve Görüşme Süreleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Lisans	Kıdem (yıl)	Görüşme Süresi (Dakika)
K1	K	Okul Öncesi Öğretmenliği	2	29
K2*	K	Sosyoloji, Uluslararası Ticaret	23	41
K3**	K	Edebiyat	1	36
K4	K	İşletme	15	27
K5	E	Turizm ve Otel İşletmeciliği	5	14
K6	E	İşletme	15	24
K7	E	Tarih	5	13
K8	K	Sağlık Yönetimi	2	17
K9	K	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	2	19
K10	K	Bilgi ve Belge Yönetimi	2	22
K11	K	Uluslararası Ticaret	1	16
K12	E	İşletme	12	26
K13	K	Edebiyat	1	28

*Aynı zamanda kitap eleştirmeni **Aynı zamanda edebiyat öğretmeni

Tablo 1 incelendiğinde, resimli çocuk kitaplarıyla ilgili ön bilgiye sahip olunabilecek bir eğitim alan (K1, K3, K13) veya ilişkili bir mesleğe sahip katılımcıların (K2) görüşme süreleri incelendiğinde diğer katılımcılara oranla daha uzun görüşmeler yapıldığı görülmektedir. Ayrıca kitap satışı konusundaki mesleki deneyimleri fazla olan katılımcıların da (K2, K4, K6, K12) görüşme süreleri az olan katılımcılara oranla daha fazladır. Yine tablo 1’e göre, araştırmaya katılan 13 katılımcının dokuzu kadın, dördü erkektir. Araştırmaya katılan erkek kitap satış danışmanlarının mesleki deneyimlerinin ortalaması 9,2 yıl iken, kadın katılımcıların mesleki deneyimlerinin ortalaması ise 5,4 yıldır.

Kitap satış danışmanlarının, okunabilir nitelikteki çocuk kitaplarının seçimi konusundaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmaya katılan danışmanlar kendilerini iyi birer okur olarak görürken biri kendini iyi bir yazar olarak nitelendirmektedir. Araştırmaya katılan danışmanlardan dokuzu çocuklarla resimli çocuk kitabı okuma deneyimine sahip olduğunu bildirmektedir. Bazı katılımcıların bu deneyime yönelik görüşleri şu şekildedir:

Evet, evet okudum. 2010 yılından beri açığız ve biz burada çocuklara yönelik çok projeler yaptık. Örneğin bunlardan biri, devlet tiyatrolarından bir arkadaşla görüşüp okulları davet ediyorduk ve bu arkadaşımız drama ile çocuk kitaplarını seslendiriyordu. Bunun dışında ben okullara kütüphane yapan bir ekibin gönüllü üyesiyim. Biz Ankara’nın belirli yoksul semtlerine gidip kütüphane yapıyoruz ve sıklıkla da o okullarda kitap okuyoruz. Kitabı sevdirmeye çalışıyoruz. (K2).

Resimli çocuk kitabını sesli olarak okuma deneyimine sahip dokuz katılımcının tamamı çocuklarda meydana gelen olumlu etkilerden bahsetmiştir:

...anlatırken çocuklar genellikle hikâyeye değil, resimlere odaklanıyorlar. Mesela bir kitap okumuştuk, kitabın sonunda sayfanın köşesinde bir yerde bir bıçak varmış. Ben okurken hiç fark etmedim. Kardeşim o ayrıntıyı görmüş ve beraber kitaptan sonra resim çizerken o bıçağı da çizdi. O zaman anladım çocukların ayrıntıyı yakalamadaki ustalığını. (K10).

Yani şöyle anlatayım: Çocuğun ilgisini çeken bir hayvan öyküsü değilse, anlaşılabilir değilse ve cümleler uzunsa çocukların sıkıldığına çok kez şahit oldum. Ama cümleler kısaysa, daha anlaşılabilirse, çocuğun kelime dağarcığındaki kelimeler yoğun olarak kullanılmışsa o zaman çocuğun ilgisi artıyor. Çocuğun ilgisi artınca doğal olarak çocuğa bir şeyler kattığım için olumlu bir duygu içerisine giriyorum. (K12).

Öte yandan araştırmaya katılan danışmanların dördü genellikle değer öğretimine yönelik resimli çocuk kitaplarının tercih edildiğini bildirmektedir:

Resimli çocuk kitaplarında bence davranış ve değerlerle ilgili olanları tercih ediyor. Benim gözlemim bu yönde. Tuvalet eğitimi için, yemek yeme alışkanlığı için kitap alan ebeveyn çok sınırlı değerlerle ilgili kitap alanların yanında. (K3).

Ayrıca bir katılımcı çocukların babalarıyla vakit geçirememesi sorunlarına yönelik kitapların yoğun olarak talep edildiğini bildirmektedir:

...yine babayla zaman geçirememesi problemi ile ilgili kitaplar tercih ediyor. Çünkü babayla zaman geçirememesi Türkiye’de büyük bir sorun ve biliyorsunuz genelde anneler seçer kitabı. Babalar çok nadir gelir. Buradan bakınca babaların çocuklarıyla zaman geçirememesiyle ilgili kitapların neden çok talep edildiği mantıklı geliyor. (K13).

K13’ün de aktardığı gibi, resimli çocuk kitaplarını incelemek ve satın almak için genellikle ebeveynler gelmektedir. Bu ebeveynler arasında da çoğunluğu anneler oluşturmaktadır. Ayrıca gelen annelerin çalışan, eğitilmiş ve yüksek sosyoekonomik düzeyden olduğu yönünde görüşlere sıklıkla yer verilmiştir:

Genellikle veliler geliyor. Bunlar daha çok anneler. Akşam saatlerinde geldikleri için bu velilerin çalışan veliler olduğunu söyleyebilirim. Bazı veliler çocuklarıyla birlikte geliyor ancak bu veliler de kendileri seçiyor kitabı. Seçip çocuğa gösteriyor, çocuk da beğenirse alıyor. Veliler yürürken sanki kredi kartları, cüzdanlar yürüyormuş gibi geliyor bana. Az da olsa gelen öğretmenler kitapların içeriğine bakıyorlar ama veliler, çocuk şu kitabı beğendim dese bile önce fiyatına bakıyor. ...buraya gelenlerin hepsi eğitilmiş, gayet iyi giyimli, konuşması düzgün kişiler. (K10). Veli ile karşılaştığım kadar öğrenciyle, öğretmenle karşılaşmıyorum. Anneler daha çoğunlukta. Genelde de özel okula giden öğrencilerin velileriyle karşılaşmıyorum. Daha çok zengin kesim yani beyaz yaka diyebiliriz. Yine eğitilmiş veliler oluyor genellikle üniversite mezunu. (K12).

Resimli çocuk kitaplarını almaya, incelemeye genellikle ebeveynler geliyor. Ebeveynler arasında da hemen hemen hep anneler gelmekte. Gözlemediğim kadarıyla çalışıyor bu anneler, sosyoekonomik durumları, eğitim durumları yüksek aynı zamanda. (K1).

Ben eğitim durumu da ekonomik durumu da yüksek olarak tanımlıyorum. Buraya gelenler de çocuklarına küçüklükten itibaren kitap okuyan insanlar. Bilinçli okur dediğimiz kendisi gibi çocuğunun da okuması için onlara bunu aşlamak isteyen bilinçli insanlar geliyor daha çok. (K9).

Katılımcılar, annelerin resimli çocuk kitabıyla ilgilenen ebeveyn olmalarının sebebini, çocuklarıyla yakından ilgilenmeleri, çocuklarıyla daha çok vakit geçirmeleri ve onları daha yakından tanımlarıyla açıklamaktadır. Ayrıca resimli çocuk kitabı satın almaya gelen babaların alacakları kitabı yine anneler belirlemektedir:

...anneler çocukla daha çok vakit geçirdiği için daha çok annelerle karşılaşılıyor ve muhatap oluyoruz. Babalar bu tür işlerle pek ilgili değiller. İlgili olanlar da yeni baba olmuş kişiler oluyor. Ancak kitapları genellikle evde seslendirenler de babalar oluyor. (K7).

...bence anneler çocuklarını daha iyi tanıyor. Çünkü babalar geliyor bazen öneriyorum bunu al diye. Baba beğeniyor kitabı ama benim çocuk beğenir mi beğenmez mi bilmiyorum, bir hanıma sorayım diyor. Daha sonra da ilerleyen saatlerde eşleriyle birlikte geliyorlar. (K10).

... anneler çocuklarla daha çok ilgili olduğu için. Adam zaten çalışıyor. Akşam da geliyor kitap almaya ama yine eşini arıyor hangi kitabı alacağını soruyor. (K6).

Bunun dışında çoğunluk olmamakla birlikte, üç katılımcı resimli çocuk kitabı satın almaya her sosyoekonomik düzeyden bireylerin geldiğini bildirmektedir. Bu duruma ebeveynlerin öğretmenler tarafından belirlenen kitap listeleriyle gelmesi neden olarak gösterilmiştir. Ayrıca kitap satış merkezinin konumunun da gelen müşterilerin profili üzerinde etkili olduğunu bildiren katılımcılar da mevcuttur.

...daha çok veli ile karşılaşmıyorum. Veliden sonra öğrenci ile karşılaşmıyorum. Öğretmenlerle çok az karşılaşmaktayım. Öğretmenler daha çok liste gönderiyor, veliler ellerinde listeye geliyorlar. Genellikle de anneler gelip kitap alışverişi yapıyor. Liste verildiği için herkes almak zorunda bu sebeple de her sosyoekonomik düzeyden gelen veliler oluyor. (K4).

Öğretmenin gelip bizimle görüşüp, öneri alması gibi bir durum yok. Beş yıldır çalışıyorum ve öğretmenle karşılaşma durumum bir elin parmaklarını geçmemiştir. Genellikle ebeveyn geliyor.

Bu ebeveynler arasında da anneler yoğunlukta. Bu ebeveynler de belki mağazanın bulunduğu konum itibarıyla böyledir, her kesimden oluyor. Çok yüksek, orta düzey veya asgari ücretli gelenler de var. Bunun sebebi konumun haricinde öğretmenlerin yönlendirmeleri de olabilir. Öğretmenler liste veriyorlar veliler de o listeye göre kitap topluyor. (K5).

...bu ebeveynlerin durumu gayet iyi. Ancak kitap satışı yapılan yerin lokasyonu önemli. Örneğin burası gelir düzeyi iyi olan insanların uğrak yeri. Dolayısıyla bu tür insanlarla karşı karşıyayız. Çok okumuş, ekonomik düzeyi çok iyi durumda insanlar geliyor buraya. Ama iyi eğitilmiş anne babalarla karşılaştığımı söyleyebilirim. Ayrıca bu anne babalar daha çok soru soruyorlar. (K2).

Daha çok annelerle iletişim kuran kitap satış danışmanları, genellikle kitapların çocuğun yaşına uygunluğu, toplumsal olarak hassas olunan konulara değinmeme, çok satan kitaplar ve fiyat ile ilgili sorularla karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra bir katılımcı (K10) babalardan ziyade annelerin kitabın içeriğiyle ilgili incelemeler yapıp sorular sorduğunu aktarmıştır:

... kesinlikle karşılaştığım sorular arasında birinci sıraya en çok satan kitap sorusunu koyarım. Daha sonra alıp okudukları kitabın devamı olup olmadığını soruyorlar. Özellikle internetten önerilen kitaplara bakıp onları takip edip, liste hazırlayıp gelenler çok oluyor. Fiyatla ilgili sorularla da çok karşılaşıyorum. Özellikle burada en ucuz olanı hangisi... Anneler için öyledir diyemem. Anneler, içinde ne var ne yok diye bayağı bakıyorlar. İçerikle ilgili olumsuz bir şey var mı şeklinde sorular soruyorlar. (K10).

Genelde okula giden yaş grubu ise “bu yaş grubuna uygun mu?” tarzında çok fazla soru geliyor. Daha sonra kitapları tanıtırken organik kitap olduğunu söylediğimde organik kitap hakkında sorular geliyor. Bazen kitap içeriğini soruyorlar ama yaygın değil. (K11).

Resimli kitaplarda daha çok karakterlerin korkutucu olup olmadığına yönelik sorular alıyorum. Tartışmaya açık konulara değinmemesine, daha çok hassas dini ve milliyetle ilgili durumlara dokunup dokunmadığıyla ilgili sorularla karşılaşıyorum. (K2).

Öte yandan iki katılımcı ise ebeveynler tarafından çocuklarında gördükleri, kitap okumama, yatağında uyumama gibi problemlerin çözümü için ne tür kitapların okunabileceği hakkında sorularla da karşılaşmaktadır. Katılımcılar bu tür konularda ebeveynlerin sık sık kitap önerileri istediğini de bildirmektedir:

...en çok satan kitapları önermemizi istiyorlar. Mesela çocuk kitap okumuyor, öyle bir sorunu var. Anne baba çok anlayamıyor sorunun nereden kaynaklandığını. Çocuğa bir kez okulda bir kitap okutulmuştur, doğru kitap okutulmamıştır ve dolayısıyla çocuk kitaptan uzaklaşmıştır. Anne baba da bunun farkında değildir. Geliyorlar bizim çocuğumuz okumuyor, ne tür kitapları tavsiye edersiniz diye soruyorlar. (K2).

Tercihiniz nedir diye çok soru alıyorum. En çok hangisini satıyorsanız, veliler en çok hangi kitabı alıyor, hangi kitap daha eğitici, hangisi benim daha çok işime yarar gibi sorularla sıklıkla karşılaşıyorum. “Çocuğum yatağında uyumuyor. Hangi kitabı almalıyım.” gibi direkt sorunlarını söyleyerek de öneride bulunmamı istiyorlar. (K13).

K2 ve K13’ün de aktardığı gibi, müşterilerin kitap önerileri istemesi kitap satış danışmanlarının işlerinin doğası gereği sıklıkla karşılaştıkları bir durumdur. Ancak danışmanların öneride bulunmadan önce dikkat ettikleri noktalar farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda katılımcılardan altısı çocuklarla birebir iletişim kurarak onların ilgilerini keşfetmeye odaklandığı görülmektedir:

Veli çocukla birlikte geliyorsa yaşını ve ilgi alanlarını soruyorum. Daha sonra bir kitap getirip herhangi bir sayfasını açıp okumasını istiyorum. Okuduktan sonra biraz konuşuyoruz. Eğer anlıyorsa biraz daha zorunu veriyorum. Çünkü zorlanması gerektiğini düşünüyorum. Yani çocuğun yaşı ve kitabın özellikleri üzerinden hareket ediyorum kitap tavsiye ederken. (K1).

...birincisi kitap çeviri kitapsa yayınevinin kullandığı çevirmenin doğru çevirmesini önemsiyoruz. Bu çok önemli. Bu yüzden de tüm kitapları okumuş, taramış oluyoruz. Aykırı olduğunu düşündüğümüz kitapları arkadaşlarımızla konuşup ayırıyoruz. Bunun dışında çocuğun yaşını ve cinsiyetini soruyoruz. İlgi alanını sorarız. Bir önce okuduğu kitabı soruyoruz. Bu kitabı sevip sevmediğini soruyoruz ki eğer sevmişse ona benzer kitapları öneriyoruz. ...ebeveyn çocukla gelmişse sorularım değişmiyor. Önce ebeveyn gelir. Çocuğun sorununu söyler, sonra ben

çocuğu alırım eğer ebeveyn doğru anlatamamışsa çocukla diyaloga girerim. Onun nelerden hoşlandığını anlamaya çalışırım. (K2).

K1 ve K2'den farklı olarak dört katılımcı kitap önerilerinde bulunmadan önce çocukların incelediği kitapları, beraberlerinde getirdikleri oyuncakları gözlemleyerek yönlendirmeler yapmaktadır:

Ben herhangi bir kitap önerisinde bulunacaksam öncelikle çocuğun yaşına ve cinsiyetine odaklanıyorum. Diğer önemli olan dikkat ettiğim nokta da çocuğun ilgisi. Çocuğun ilgisini de dokunduğu, baktığı kitaplardan anlıyorum. Daha sonra bu noktalara dikkat ederek kitap önerisinde bulunuyorum. (K7).

Öncelikle ben sattığım kitapları okudum. Ben önce eğlenceli olmasına göre öneriyorum. Daha önce okudukları kitapları soruyorum. Bazıları ellerinde kitaplarla oyuncaklarla geliyor. Aldıkları kitabın kapağından, çocukların ellerindeki oyuncaktan hareketle öneride bulunuyorum. Elleri dinozor oyunları çok sık görüyorum. Ben de dinozorlarla ilgili kitaplar öneriyorum. (K9).

Görüldüğü gibi kitap satış danışmanları, kitap önerilerinde bulunurken farklı yöntemleri dikkate almakta ve buna göre tavsiyelerde bulunmaktadır. Danışmanların önerilerinde etkili olan bir husus da önerileri sonucu aldıkları geri dönütlerdir. Araştırmaya katılım gösteren danışmanların 12'si olumlu geri dönütler aldıklarını bildirirken bir katılımcı ise ilk iş deneyimi olduğunu aktararak henüz geri dönüt almadığını bildirmektedir:

Bazen geri dönüşler alıyoruz. Genellikle o da "Geçenlerde almıştık, bu serinin devamı var mı?" şeklinde oluyor. Bunun dışında beğenip ara ara uğrayan, yeni kitaplar geldi mi diye soranlar oluyor. (K12).

Tabii alıyorum. Sizi özellikle aradım. Bu kitabı almıştım, çok sevdik. Bu kitabı 50 defa okuduk, gerçekten çok güzel diye dönütler alıyorum. Bazen başka müşterilerin yanında oluyor ve o müşteriler de etkilenip sözü edilen kitapları alıyor. (K13).

Araştırmada katılımcıların tamamı resimli çocuk kitaplarının pahalı olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların dördü bu durumun sebebini matbaacılık sektörünün temelini oluşturan mürekkep ve kâğıt gereçlerin maliyetinin yüksek olmasına dayandırmaktadır:

Resimli kitaplar çocuğa hitap ettiği için renk sayısı çok fazla. Renk sayısının fazla olması da doğal olarak fiyatı artırıyor. Ayrıca kullanılan kâğıt da normalden pahalı bir kâğıt. Bu yüzden resimli kitapların fiyatlarını yüksek buluyorum. (K12).

Fiyatlar genel olarak çok pahalı, sadece çocuk kitapları bağlamında değil. Mürekkep pahalı, kâğıt pahalı bu da alım gücünü düşürüyor. Beş kitap alacakken 3 kitap alıyorlar. Okuma oranları da düşüyor. (K5).

Resimli çocuk kitaplarının pahalı olduğunu düşünen bir başka katılımcı ise çözüm olarak sanal kitap alışverişini göstermektedir:

Bence kitaplar pahalı. Fuar da mağaza da pahalı bence. İnternet kullanan insanlar fuardan, mağazadan almamalı. Çünkü internette çok daha ucuz. Buradan görüp internetten alabilir. (K9).

Araştırmaya katılan danışmanlardan okunan resimli çocuk kitaplarının belirlenmesinde etkili olan ebeveyn, öğretmen, danışman ve çocuk arasında sıralama yapmaları istenmiştir. Katılımcıların dokuzu okunan kitapların belirlenmesi konusunda ebeveynlerin en etkili kişiler olduğunu bildirmektedir. Katılımcıların yedisi kitapların belirlenmesinde çocukların en az etkiye sahip olduğunu bildirmektedir. Bunun yanı sıra dört katılımcı ise kitap satış danışmanlarını en az etkiye sahip kişiler olarak nitelendirmiştir. Ayrıca bir katılımcı sosyal medyanın da okunan kitapların belirlenmesinde etkili olduğunu aktarmaktadır:

Tabi önce çocuk etkilidir. Resmine bakar. Daha sonra kesinlikle ben (Danışman) çünkü bütün kitapları önceden okuduğum için bilgilendiriyorum. Bu yüzden benden sonra veli gelir. Daha sonra öğretmen... Öğretmen 0-6 yaş grubunda en az etkili olandır. Bir de bunların dışında bence etkili olan bir yer daha var. O da sosyal medya... Sosyal medyada çok fazla sayıda kitap önerisi yapan hesap var. Telefonlarında Instagram açık halde gelip "şu kitap var mı?" diye soran çok kişi var. Bence sosyal medya da okunan kitaplarda çok etkili. (K13).

Tartışma ve Sonuç

Kitap satış danışmanlarının, okunabilir nitelikteki çocuk kitaplarının seçimine yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada danışmanlar kendilerini iyi bir okur olarak nitelendirmişlerdir. Bu sayede çocuk kitaplarını eleştirel bir gözle okuyarak kitapların çocuklara yönelik olup olmadığına dair fikir edinmesine olanak sağlanabilmektedir. Resimli çocuk kitaplarını seslendirme deneyimine sahip olan danışmanlar, çocuklarla birlikte yapılan okumaların çocuklar üzerinde meydana gelen olumlu etkilerine değinmişlerdir. Literatürde resimli çocuk kitaplarının çocukların resim metin ilişkileriyle ilgili deneyimleri keşfedip yaşamasına olanak sağlaması (Ateş, 2013), kelime hazinelerini geliştirmesi (Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk, 2018; Ninio, 1980), çocuklara zengin bir bilgi kaynağı oluşturması (Durkin, 1993) gibi olumlu etkiler öne sürülmektedir. Resimli çocuk kitaplarının bir diğer olumlu özelliği ise yüksek oranda değer ifadesi bulunması sebebiyle değer öğretiminde de etkili bir materyal olmasıdır (Öksüz, Keskin ve Çetinkaya, 2018).

Tutkun ve Şahin (2016) tarafından yapılan araştırmada kitap satış mağazalarına gelen anne, baba ve çocukların doğrudan gözlemlenerek çocuklarla en çok ilgilenen ebeveynin belirlenmesini amaçladığı çalışmanın bulgularına göre, kitap satış mağazalarına çocuklarıyla birlikte giden ebeveynlerin çoğunluğu annelerden oluşmaktadır. Çocukla birlikte gelen kişilerin bir kısmının alınacak kitabı inceledikleri, bir kısmının ise kitabı incelemedikleri görülmüştür. Büyük oranda alınacak kitabın seçimi çocuğa bırakılmış olup babaların çocuklarıyla birlikte kitap seçmedikleri ve bu seçimi çocuklarına bıraktıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca kitap satış mağazalarına çocuklarıyla birlikte gelen ebeveynlerin bir kısmı seçilen kitap hakkında çocuklarıyla konuşurken bir kısmı ise kayıtsız kalmıştır. Mevcut araştırmada da resimli çocuk kitaplarını incelemek ve satın almak için çoğunlukla annelerin mağazaya geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Danışmanlar bu duruma neden olarak annelerin çocuklarıyla yakından ilgilenmeleri, onlarla birlikte daha çok vakit geçirmelerini göstermektedir.

Kuran ve Ersözlü (2009) öğretmenlerin çocuk edebiyatı ürünlerini kitapçılardan ve internet ortamından takip ettiklerini, ürünleri seçerken ise öncelikli olarak kitabın içeriğine odaklandıklarını ve daha sonrasında MEB tavsiyeli olup olmadıklarını göz önünde bulundurdıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ersoy ve Bayraktar (2015) tarafından yapılan araştırmada ise annelerin çocuklarına kitap alırken kitabın dış görünüşüne, çocuğun yaş ve gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak kitap tercihinde bulundukları görülmüştür. Turan ve diğerleri (2017) öğretmen adaylarının resimli çocuk kitaplarını seçme konusundaki yeterlilik düzeylerini ortaya koyduğu çalışmada adayların, kitabın fiziksel özellikleri, içerik özellikleri ve resimleme özelliklerine yönelik uygunluğunu ön plana çıkardıkları görülmüştür. Mevcut çalışmada da bu araştırma bulgularını destekleyecek görüşler yer almaktadır.

Araştırmaya göre, kitap satış danışmanları çocuklarla birebir iletişim kurma, çocukların oyuncaklarını gözlemleme, en sevdiği veya en son okuduğu kitabı sorma gibi çeşitli yöntemlerle önerilerde bulunmaktadır. Araştırmanın bu kısım verileri kitap satış danışmanlarının resimli çocuk kitabı seçiminde ebeveyn ve öğretmen kadar etkili olduğunu göstermektedir. Yükselen ve diğerleri (2016) okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk kitabı seçiminde kullanılan kâğıdın kaliteli ve cildinin sağlam olmasına, kitapların yazı ve resim uyumuna dikkat ettiklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte çalışmada yer alan katılımcıların resimli çocuk kitabı seçiminde çocukların gelişim düzeylerini göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adayları, kitap seçiminde bulunurken kitabın çocuklara göre içerik yönünden uygunluğunu belirlemek adına kitabı baştan sona kadar yazı ve resimleri ile birlikte en az bir kere okunması gerektiğini vurgulamışlardır. Mevcut araştırmada ise mağazalara gelen ebeveynlerin çoğunluğunun elinde bir kitap listesi ile geldiği görülmüştür. Danışmanlar bu kitap listesinin ise öğretmen tarafından verildiğini veya ebeveynlerin sosyal medya üzerinden takip ettiği hesaplardan bizzat kendilerinin oluşturduklarını belirtilmektedirler. Ayrıca satış danışmanları resimli çocuk kitapları seçiminde öncelikli olarak çocuklarla birebir iletişim kurmayı ve onların ilgilerini keşfederek buna yönelik kitapları önerdiklerini, çocukların mağazada inceledikleri kitaplardan ve yanında getirmiş oldukları oyuncaklardan yola çıkarak öneride bulunduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında çocuğun yaş ve cinsiyetini de önemsedikleri görülmektedir. Öte yandan Altunkaynak (2018) yapmış olduğu

araştırmanın bulgularına göre, çocuklara resimli kitap seçiminde en belirleyici etkenin aileler olduğu görülmektedir.

Öte yandan farklı araştırmaların neticeleri ile birlikte değerlendirildiğinde ebeveynlerin, öğretmenlerin, satış danışmanlarının çocukların okuyacağı kitapların seçiminde çok önemli bir konumda oldukları görülmüştür (Altunkaynak, 2018; Ateş ve diğerleri, 2012; Ergün ve Gündüz, 2011; Ersoy ve Bayraktar, 2015; Kara, 2012; Kuran ve Ersözlü, 2009; Şahin ve Tutkun, 2016; Yükselen ve diğerleri, 2016). Bu nedenle çocukları doğru kitaba ulaştırmak adına bahsi geçen kişilerin okunabilir kitapların seçimi konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlere, kitap satış danışmanlarına ve ebeveynlere şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretmenlerin satış mağazalarına nadiren geldikleri görülmüştür. Gelip kitapları inceleyip satış danışmanlarının önerilerini almaktan ziyade velilere hazır kitap listeleri vermeyi tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmada ulaşılan bu bulgudan hareketle öğretmenlere kitapları inceleyerek listelerini oluşturmaları önerilmektedir.

Araştırmada kitap seçimi konusunda kitap satış danışmanlarının görüşlerine sıklıkla başvurulmaktadır. Bu nedenle satış danışmanlarının, kitapların içeriğini bilmesi ve bu doğrultuda tavsiyelerde bulunması önerilmektedir.

Kitap satış mağazalarına gelen kişilerin genellikle ebeveynler olduğu belirtilmektedir. Çocuğuyla birlikte gelen aileler ise kitap seçimini çocuğun ilgi ve ihtiyacına yönelik yapmaktansa maddi boyutunu göz önünde bulundurmaktadırlar. Buradan da anlaşılabacağı gibi ebeveynler çocuğun ihtiyaçlarına, ilgilerine ve görüşlerine çok az/hiç müracaat etmemektedir. Bu hususta ebeveynlere çocuklarının ilgi ve görüşlerinden hareketle kitap almaları önerilmektedir.

Kaynaklar

- Altunkaynak, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin kitap seçimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(9), 101-117.
- Anderson, E., O'Flahavan, J. F., ve Guthrie, J. T. (1996). *The influence of embedded word-study instruction, social context, and motivation of children's independent reading and writing: A case study of 3 first-graders*. Retrieved from ERIC database
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., ve Fielding, L. G. (1988). Growing in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*(23), 285-303.
- Angeletti, N., Hall, C., ve Warmac, E. (1996). *Improving elementary students' attitudes toward recreational reading*. Retrieved from ERIC database.
- Ateş, S. (2013). İlkokulda peritextual okumadan metinler arası okumaya resimli hikâye kitabı okuma süreci. *International Journal of Human Science*, 10(1), 1567-1585.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., ve Yıldırım, K. (2012). Okunabilir bir kitap nasıl seçilir? *İlköğretim Online*, 11(2), 319-331.
- Cresswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (Second edition)*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 705-715.
- Çılgın, A. S. (2006). Çocuğa büyümlü bir dünyanın kapılarını açmak. *Milli Eğitim*(172), 175-182.
- Demircan, C. (2006). Tübitak çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 12-27.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6.bs.). Boston: Allyn & Bacon.
- Dwyer, J., ve Neuman, S. B. (2008). Selecting books for children birth through four: A developmental approach. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 489-494.
- Epspinosa, L. M., ve Burns, M. S. (2003). *Early literacy for young children and English-language learners*. Los Angeles: Paul. H. Brookes Publishing.

- Erbay, F., ve Samur, A. Ö. (2010). Anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 5(4), 1063-1073.
- Ergün, M., ve Gündüz, A. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi. *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 23-29.
- Ersoy, Ö., Avcı, N., ve Turla, A. (2006). *Çocuklar için erken uyarıcı çevre*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ersoy, Ö., ve Bayraktar, V. (2015). Annelerin öğrenim durumlarına göre çocuklarını kitapla buluşturma konusundaki durumlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1406-1415.
- Gönen, M. (1984). Okul öncesi çağı çocuğu ve resimli kitaplar. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 16(28), 20-21.
- Hardman, M., ve Jones, L. (1999). Sharing books with babies: evaluation of an early literacy intervention. *Educational Review*, 51(3), 221-229.
- Haris, V. J. (2008). Selecting books that children will want to read. *The Reading Teacher*(61), 426-430.
- Harris, A. J., ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability (Ninth Edition)*. New York: Longman.
- James, J. Y., ve Kormanski, L. M. (1999). Positive intergenerational picture books for young children. *Young Children*, 54(3), 32-38.
- Kara, C. (2012). Çocuk kitabı seçiminde resimlemelerle ilgili olarak ebeveynin dikkat etmesi gereken başlıca unsurlar. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 225-232.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kimmel, M. M., ve Segel, E. (1983). *For reading out loud: A guide to sharing books with children*. New York: Dela Corte Press.
- Kuran, Ş. B., ve Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. California: Sage Publication.
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications, Inc.
- Machado, J. M. (2003). *Early childhood experiences in language arts: emerging literacy*: Delmar Cengage Learning; 7th Edition.
- MacNaughton, G., ve Williams, G. (2004). *Teaching young children, choices in theory and practice*. Milton Keynes, United Kingdom: Open University Press.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Neydim, N. (2006). Çocuk edebiyatının durumu ve "100 temel eser" üzerine. *Varlık Dergisi*, 1189(3), 3-7.
- Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51(2), 587-590.
- Öksüz, H. İ., Keskin, H. K., ve Çetinkaya, F. Ç. (2018). Sosyal medya platformlarında en fazla önerilen 15 resimli çocuk kitabının Hayat Bilgisi Programı'nda yer alan değerler bakımından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(1), 13-31.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Padak, N., ve Rasinski, T. (2007). Is being wild about Harry enough? Encouraging independent reading at home. *The Reading Teacher*(61), 350-353.
- Richards, L., ve Morse, J. M. (2007). *Users guide for qualitative methods (2nd Ed.)*. Thousand Oaks: CA: Sage.
- Rideout, V. J., Vandewater, E. A., ve Wartella, E. A. (2003). *Zero to six: electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*. Menlo Park, CA: Henry J: Kaiser Family Foundation.
- Samur, A. Ö. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini seçebilme yetkinlikleri 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Schirmer, B. R., ve Lockman, A. S. (2001). How I do find a book to read? Middle and High School students use a rubric for self-selecting material for independent reading. *Teaching Exceptional Children*(34), 36-42.
- Sever, S. (2011). *Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Smith, C., Tracy, E., ve Weber, L. (1998). *Motivating independent reading: The route to a lifetime of education*. Retrieved from ERIC database.
- Şahin, F. T., ve Tutkun, C. (2016). Okul öncesi dönemde anne, baba, çocuk ve kitap. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2373-2390.
- Turan, F., Gönen, M., ve Aydos, E. H. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının resimli öykü kitaplarını seçme konusunda yeterlik düzeyleri ve kendi yeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 400-422.
- Tutkun, C., ve Şahin, F. T. (2016). Anne, baba ve çocukların doğal gözlemleri: Bir kitapçı ortamında anne çocuk mu? baba çocuk mu? . *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2293-2308.
- Tür, G. (1999). *Okul öncesi eğitimde kitap seçimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- White, H. (2005). *Developing literacy skills in the early years*. London: A Practical Guide.
- Wutz, J. A., ve Wedwick, L. (2005). Bookmatch: Scaffolding book selection book for independent reading. *International Reading Association*, 59(1), 16-32. doi: 10.1598/RT.59.1.3
- Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 62-71.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükselen, A., Yumuş, M., ve Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. *Başkent university journal of education*, 3(2), 161-168.

Extended Abstract

Introduction

Reading ability is vital for to develop the individual's personality and to establish healthy relationships with the community. (Kimmel and Segel, 1983; Özdemir, 1990:17). Children's book, which is one of the reading materials and occupies an important place in children's life (Rideout, Vandewater and Wartella, 2003), constitutes a natural learning environment for the child's cognitive and lingual development (Sever, 2011). Children's ability to overcome the challenges they face throughout their lifetime is directly connected with the strength of personal and emotional structure they have. Reading activities to be carried out with readable children's book, selection of which was done correctly in the early periods, provides them the chance to develop their knowledge about the world as well as to increase their sensitivity, imagination, productivity and communication skills (Demircan, 2006). In the literature review it was seen that criteria for selection of books were studied. However this matter has not been questioned in line with the book sales assistants' views. Therefore, the fact that there is no study that acquired the views of the sales assistants working in bookstores regarding the selection of readable books makes this research important.

Method

This research, which aims to put forth the book sales assistants' views regarding the selection of readable children's book, was conducted through a qualitative descriptive research approach. The universe of the research consists of 13 sales assistant who work in Ankara and have the working experience ranging between 1 to 23 years. Convenience sampling was utilized during the research and interview technique was used as the data collection tool. The answers given for the questions in the interview form were recorded with tape recorder. In this way, the probability of missing or wrong information was removed. During the development stage of interview questions, the researchers independently examined the literature related to appropriate readable books for the children and in accordance with the data in the literature, the questions needed for the interview were developed.

Result and Discussion

In this research, which aims to put forth the book sales assistants' views regarding the selection of children's book having a readable quality, the book sales assistants described themselves as good readers. In this way, a perspective is formed for taking into account the book sales assistants views regarding the selection of books. The book sales assistants, who have the experience of reading aloud the children's books, addressed the positive effects of reading the book together on the child himself. In the existing research, it was observed that mostly the mothers go to the bookstores to examine and buy children's picture books. The books sales assistants express as the reason of this is that the mothers are closely engaged with the children and that they spend more time with them.



İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Dik Temel Yazılarının Okunaklılığı Üzerine Bir İnceleme

Bilge GÖK**

Özlem BAŞ***

Öz

İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık bakımından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin dik temel yazılarının okunaklılık düzeyi; okunaklılık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete, sosyo-ekonomik düzeye, akademik başarı düzeyine ve kullanılan defter türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin dik temel yazılarını okunaklılık açısından incelemek amacıyla “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” dik yazıya uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara il merkezinde bulunan bir devlet okulunun 1. sınıfında okuyan 136 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda ilkök 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının biçim boyutu dışında diğer tüm boyutlarda ve toplam puan açısından orta düzeyde okunaklı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların cinsiyete göre boşluk, ebat, biçim alt boyutlarında ve toplam puan açısından kız öğrenciler lehine, başarı düzeyine göre ise tüm alt boyutlarda ve toplam puanda başarılı öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği, sosyo-ekonomik düzeye ve kullanılan defter türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dik temel yazı, okunaklılık, ilkök.

Investigating the Legibility of Primary School 1st Grade Students' Manuscript Writing

Abstract

This study aims to analyse the first graders' manuscript writing in terms of legibility. It was designed upon survey model. Within the scope of the study, it was questioned whether students' scores in the legibility of manuscript writing differed significantly in terms of gender, socioeconomic status, academic achievement and notebook types they use for handwriting. “Multi-Dimensional Legibility Scale” was adapted and used to analyse participants' writing. Participants were composed of 136 primary school students who were the first graders in a state school located in Ankara city centre. Findings of the study showed that the first graders' handwriting had medium level of legibility in terms of all factors except the factor of “form” and in terms of total scores. Additionally, it was also found that the scores students received from the scale differed significantly in sub-factors of space, size, and form according to gender in favour of girls. Additionally, they differed in all sub-factors and in total scores according to students' academic achievement levels in favour of students who were successful. Finally, they did not differ significantly according to socio-economic status and the type of notebooks they used for writing.

Keywords: Manuscript writing, legibility, primary school.

**Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, bilgeb@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1548-164X

***Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, ozlembas@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0716-103X

Giriş

Çocuklarda okunaklı el yazısı yazma becerisi geliştirme hem bir çocuğun yaşam boyu kullanacağı bir beceri olması açısından hem de bir ülkenin yazma kültürü açısından büyük önem teşkil eder. Okuma yazma becerilerinin öğretildiği ilkökul 1. sınıf ise en kritik adımların atıldığı ilk aşamadır. Bu aşamada çocuk harf sembollerini nasıl üreteceğini öğrenir ve yazmada otomatikleşmeye başlar. Bu nedenle öğretmenler acele etmemeli okunaklı bir yazma becerisi kazandırma yolunda özellikle ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasından itibaren okunaklı yazmanın önemini bir bilinç olarak öğrencilerde geliştirmelidir.

Okullarda bilgisayarların yaygınlaşmasına rağmen, okunaklı el yazısı yazmak değerini korumakta ve yazmayla ilgili görevlerde önemli bir yaşam becerisi olarak gereklilik teşkil etmektedir (Feder ve Majnemer, 2003, 66). El yazısı, okul çağı çocuğu için öğreneceği en bireysel beceridir; hayatla iletişim kurma ve birey olarak tanınmanın anlamı, karmaşık becerilere dayanan birçok unsurun bir araya gelmesiyle ortaya çıkan bir üründür(Duncan, 1982,1).

Eagon (1959,4) dik temel yazıyı terim olarak “Hem büyük harfler hem de küçük harfler için Roma formlarını yakından takip ederek daire veya kısmı düz çizgilere dayanan harflerin yazı tipi” olarak tanımlamıştır. Güneş (2017,4) “Dik temel yazı, her harfin düz ve sade çizgilerle 90 derece dik yazıldığı bir yazıdır.” diye tanımlar ve dik temel yazıda ilkökula yeni başlayan öğrencilerin fazla güçlüklerle karşılaşmamaları ve yazıyı iyi tanımları için basitleştirilmiş şekiller kullanıldığını vurgular.

Dik temel yazıda harflerin yazım özellikleri şöyledir (Lessard, 1977, akt. Güneş, 2017, s.4):

- “1. Dikey yazılanlar: ı, i, l, j;
2. Yuvarlak ve sola eğik yazılanlar: o, ö, c, ç, e;
3. Yuvarlak başlayıp dik bitenler: a, d, g, ğ;
4. Dik başlayıp sağa eğik bitenler: n, m, h, b, p, r;
5. Aşağıya doğru eğik başlayıp dik bitenler: u, ü, y;
6. Karışık yazılanlar: v, k, z;
7. İki çizgiyle yazılanlar: t, f;
8. Sola eğik başlayıp sağa eğik bitenler: s, ş.”

Blair (1957) dik temel yazının daha okunaklı olduğunu, çocukların öğrenmesi açısından daha kolay ve ritmik olduğunu, el kasılmalarını azalttığını ve günlük hayatta kullanımının yaygın olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin bitişik eğik yazı kullanıldığı dönemlerde tahtaya yazarken dik temel yazı kullanımını bırakmamış oldukları bulgusu dik yazının günlük hayattaki kullanımı açısından önemli bir bulgudur (Yıldız, Yıldırım, Ateş, 2009, 83).

2018 Türkçe Öğretim Programında öğretmenin tercihine bırakılan dik temel yazı öğretimi (2018, 10) 2019 Türkçe Öğretim Programında (2019, 10) “İlk okuma yazma öğretimi tırnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilir.” ifadesiyle tamamen uygulamaya geçmiştir. Graham ve Miller (1980,3) dik temel yazının ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde 1920’li yıllarda tanıtıldığını ve ilerleyen yirmi otuz yılda aşama aşama kabul gördüğünü belirtirken Amerika Birleşik Devletleri’nde dik temel yazı 1 ve 2. sınıfta öğretilmekte, 3. sınıfta bitişik eğik yazıya geçilmektedir, der. Her iki yazı tipinin bir arada öğretimi yaygınken, bazı uzmanlara göre bir tek yazı tipi kullanmak gereklidir. Bara ve Morin (2013)’ün “1. sınıfta öğrenilen el yazısı modeli, 4 ve 5. sınıflarda yazının niteliğine ve hızına etki ediyor mu?” isimli Fransız ve Kanadalı öğrencilerin karşılaştırmasını yaptığı araştırmada sonuçlar; ülke, sınıf seviyesi, seçilen el yazısı modeli, el yazısı öğretiminin yapılandırılmasının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre dik temel yazı yazan Kanadalı öğrenciler, bitişik eğik yazı yazan Fransız öğrencilerden daha hızlı yazmaktadır ancak yazıları daha okunaksızdır.

Temelde el yazısı öğretiminin yapılandırılması ilkökullarda öğretmenin sorumluluğundadır (Graham ve Miller, 1980, akt. Asher, 2006). Öğretmenler motor problemler ve görsel algı problemlerinden kaynaklı olarak öğrencilerin el yazısında zorluklar yaşadıklarını dile getirmektedirler (Graham, Harris, Mason, Fink-Chorzempa, Moran ve Saddler, 2008, 64). El yazısı performansını etkileyen birçok unsur vardır; bunlar ince motor kasların kontrolü, görsel motorsal uyum, el tercihi, oranlama, görsel algı, dikkat, parmaklarda duygusal farkındalık gibi bileşenlerdir (Feder ve Mejnemer, 2007, 312). Bu nedenlerden dolayı çocukların el yazısı okunaklılık açısından etkilenmektedir. Yazı

öğretiminde en önemli unsur okunaklılıktır. Yazıda okunaklılık gözün biçimsel nedenlerden kaynaklı olarak yazıya takılmamasıdır (Atasoy, 2018, 220). Türkiye’de okunaklılık üzerine yapılmış araştırmalar incelendiğinde eğitim, boşluk, ebat, biçim, satır takibi unsurlarının analiz edildiği görülmektedir (Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009, Kuru, 2014, Yıldız, 2013, Kodan, 2016), Kuşdemir, Katrancı ve Arslan (2018b) ise ilkökul öğrencilerinin yazı okunaklılığıyla ilgili sınıf öğretmenleri ve velilerin görüşleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin yazılarının okunaksız olması öğrenciden, kullanılan yazı türünden, öğretmenden ve aileden kaynaklanmaktadır. Araştırmada velilerden elde edilen verilere göre velilerin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların yazı okunaklılığı hakkındaki görüşlerinin de olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca çocuğu herhangi bir sebeple okul veya öğretmen değiştiren velilerin büyük bir kısmı çocuğunun yazısını yeterince okunaklı bulmamaktadır.

Türkiye’deki araştırmalar incelendiğinde son on dört yıldır bitişik eğik yazı uygulamaları programda olduğu için bitişik eğik yazı öğretimini değerlendiren çalışmalar yapılmıştır (Duran, 2009, Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009, Duran ve Akyol, 2010, Duran, 2011, Erdoğan, 2012, Yıldız, 2013, Kuru, 2014, Kodan, 2016, Kuşdemir, Katrancı ve Arslan, 2018a). Yurtdışında yapılmış araştırmalar incelendiğinde dik yazı öğretime ilişkin çalışmaların çok eski dönemlerde kaldığı alan yazın açısından dikkati çekerken, bu araştırmaların sonuçları birinci sınıf öğretmenlerinin başlangıç seviyesindeki öğrenciler için dik temel yazının öğrenim kolaylığı olduğunu düşünmesi, okuma öğretimi açısından daha uygun olması, dik temel yazıda okunaklı yazan öğrencilerin bitişik eğik yazıda da okunaklı yazdığı bulguları yer almaktadır (Preston, 1941; Blair, 1957; Thomas, 1966; McIntyre, 1974; Duncan, 1982).

Dik temel yazı öğretiminin Türkiye’de yeniden ilkökuma yazma öğretim programlarında yer almasından sonra öğrenci yazılarının incelendiği çalışmalar aslında okunaklılıkla ilgili yıllardır süregelen tartışmalara rağmen dik temel yazının da okunaklılıkta büyük bir değişim yaratmadığını ortaya koymaktadır (Babayiğit, 2018; Babayiğit, Karabay, Metin ve Halıcı, 2018; Ulu, 2019). Nitekim dik temel yazı öğretime yönelik yapılan araştırmalar öğretmenlerin ve öğrencilerin bu yazı stilini kullanma tercihlerinin temelinde okunaklı olduğu düşüncesine yer verir ve ortaokula geçişte kullanım sıklığı dikkati çeker (Bulut, Kuşdemir ve Şahin, 2016; Arcagök, Kobak, Demir ve Çavuş, 2017; Çakır, Aslantaş Arslan ve Doğan, 2018; Yıldız, 2019). Bu bağlamda bu araştırma dik temel yazıda okunaklılığı incelemesi ve okunaklılığı etkileyen cinsiyet, başarı düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenleri ele alması bakımından önem teşkil etmektedir.

Araştırmada ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık boyutunun incelenmesi amaçlanmış ve bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık düzeyi nedir?
2. İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin yazı okunaklılığı alt boyutlarından aldıkları puanlar;
 - a) cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - b) sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık göstermekte midir?
 - c) akademik başarıya göre farklılık göstermekte midir?
 - d) kullandıkları defter türüne göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık bakımından incelenmesini amaçlayan bu araştırma, tarama modeli tipinde nicel bir araştırmadır. Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalardır. Bu araştırmaların asıl amacı, bir topluluğun özelliklerini tanımlamak ve bu özelliklerin grup içinde nasıl dağıldığını ortaya çıkarmaktır (Frankel, Wallen & Hyun, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunu Ankara il merkezinde bulunan bir devlet okulunun 1. sınıfında okuyan 136 ilkökul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, kolay ulaşılabilir

durum örnekleme tercih edilmiştir. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Creswell & Clark, 2018). Öğrenciler uygun ve gönüllü oldukları için bu çalışmaya dâhil edilmiş fakat araştırmacının yapıldığı dönemde hala okuma-yazmaya geçememiş öğrenciler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında 1. sınıf Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin 62'si (45.6) kız, 74'ü (54.4) erkek olup, 69'u (%50.7) alt sosyo-ekonomik düzeyden, 67'si (%49.3) ise üst sosyo-ekonomik düzeyden gelmektedir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri belirlenirken TÜİK tarafından açıklanan aylık ortalama gelir dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, aylık ortalama geliri belirlenen değerin altında olanların alt sosyo-ekonomik düzeyde, üstünde olanların ise üst sosyo-ekonomik düzeyde olduğu kabul edilmiştir. Öğrencilerin yarısı (%50) akademik başarısı yüksek, diğer yarısı (%50) ise akademik başarısı düşük öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin akademik başarısı belirlenirken, öğretmen görüşleri doğrultusunda Türkçe dersi başarısı dikkate alınmıştır. Öğrencilerin 86'sı (%63.2) klasik defter kullanırken, 50'si (%36.8) ise üç satır aralıklı çizgili defter kullanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarını okunaklılık açısından incelemek amacıyla Yıldız ve Ateş (2007, 2010) tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” dik yazıya uyarlanarak kullanılmış ve araştırmada kullanılan ölçme aracı Ek 1’de verilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin dik temel yazıyı kullanarak öğretmeni tarafından daha önce defterlerine yazdırılmış yazılar iki farklı puanlayıcı tarafından puanlanmış ve iki farklı puanlayıcının yaptıkları değerlendirmeler arasındaki uyuşmayı tespit etmek ve güvenilir olup olmadığını belirlemek için Cohen’in Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan uyuma katsayısı $K=0.80$ ($p=0.00<0.01$) olarak bulunmuştur. Önemli düzeyde bir uyumun olması için Kappa istatistiğinin 0.60’dan düşük olmaması ve 0.70’den büyük olması gerekmektedir. Kappa katsayısı, 0.40 ile 0.59 arasında ise makul bir uyuma; 0.60-0.79 arasında ise önemli bir uyuma ve 0.80’den büyükse mükemmel bir uyuma olduğunu gösterir (Landis ve Koch, 1977). Buradan hareketle araştırmadan elde edilen sonuç, puanlayıcılar arasında mükemmel bir uyuma olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonucun, güvenilirliğe ilişkin kanıt sağladığı ifade edilebilir.

Bununla birlikte “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” , “tamamen yeterli (3)”, “orta düzeyde yeterli (2)” ve “hiç yeterli değil (1)” olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır. Analitik değerlendirme yaklaşıma göre hazırlanan dereceli puanlama anahtarında okunaklılık kriterleri; eğitim, boşluk, ebat, biçim ve satır takibi olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada öğrencilerin dik temel yazıları her bir alt boyut için ayrı ayrı ele alınmıştır. Ayrıca öğrencinin cinsiyeti, akademik başarısı, sosyo-ekonomik düzeyi gibi kişisel bilgilerin yer aldığı bir form oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarını değerlendirmek amacıyla kullanılan “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” nin alt boyutlarından elde edilen verilerin parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı istatistiki açıdan test edilmiştir. Gruplardan elde edilen verilerin normal dağılımı “çarpıklık, basıklık katsayıları, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatasına bölünmesiyle elde edilen çarpıklık ve basıklık indeksleri”, “Kolmogorov-Smirnov testi” ve grafikler (box plot, histogram ve çizgi grafikleri) yoluyla incelenmiştir. Varyansların homojenliği ise “Levene’s Test of Equality of Error Variances (Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi)” ile değerlendirilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi ve Levene testi sonucunda p değerleri 0.05’den küçük ve çarpıklık-basıklık katsayıları ve indeksleri istenilen aralıkta olmadığı, grafikler de normalliğe ilişkin gösterimler sunmadığı için verilerin dağılımının normal ve varyanslarının homojen olmadığı söylenebilir. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında verilerin parametrik test koşullarını karşılamadığı görüldüğü için parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik olmayan istatistikler içinden, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için “Mann-Whitney U testi” kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü kararlaştırmada etki büyüklükleri hesaplanmış ve

İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Dik Temel Yazılarının Okunaklılığı Üzerine Bir İnceleme

0.10, 0.30 ve 0.50 düzeyindeki eta-kare değerleri aynı sırayla küçük, orta ve büyük (geniş) etki olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1992, 1988; Akt. Field, 2005). Verilerin analizi SPSS 23.0 paket programında yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma bulgularına ve bu bulgularla ilgili değerlendirmelere yer verilmiştir.

Araştırmada ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin yazı okunaklılığı alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Okunaklılığı Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N:136)

<i>Okunaklılığı Dereceli Puanlama Anahtarı</i>	<i>Değerlendirme</i>	<i>En düşük puan (Min)</i>	<i>En yüksek puan (Max)</i>	<i>Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)</i>	<i>Standart sapma (Ss)</i>
Eğim		1.00	3.00	2.17	7.13
Boşluk		1.00	3.00	1.83	7.96
Ebat		1.00	3.00	1.87	0.79
Biçim		1.00	3.00	1.64	0.67
Satır takibi		1.00	3.00	2.25	0.80
Toplam		5.00	15.00	9.76	3.11

Tablo 1’de yazı okunaklılığı eğim, boşluk, ebat, biçim ve satır takibi boyutlarından öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları sırasıyla görülmektedir. “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” ne göre her bir boyut için 1-1.66 arası hiç yeterli değil, 1.67-2.32 arası orta düzeyde yeterli, 2.33 ile 3 arası tamamen yeterli olarak nitelendirilirken, toplam puan açısından 5-8.3 arası olan öğrencilerin yazıları okunaklı değil, 8.4–11.7 olan öğrencilerin yazıları orta düzeyde okunaklı, toplam puanı 11.8–15 olan öğrencilerin yazıları ise, okunaklı olarak değerlendirilmiştir. Bu kriterler dikkate alınarak bulgular incelendiğinde, biçim boyutu dışında diğer tüm boyutlarda ve toplam puan açısından öğrencilerin yazılarının orta düzeyde okunaklı olduğu görülürken, en yüksek performansın satır takibi ve eğim boyutlarında en düşük performansın ise biçim boyutunda sergilendiği görülmüştür.

Araştırmada ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin yazı okunaklılığı alt boyutlarından ve okunabilirlik toplam puanından elde edilen verilerin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine “Mann-Whitney U testiyle” bakılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Okunaklılığı Alt boyutları ve Toplam Okunabilirlik Puanının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

<i>Alt boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r (etki büyüklüğü)</i>
Eğim	Kız	62	71.58	4438.00	2103.00	0.38	
	Erkek	74	65.92	4878.00			
Boşluk	Kız	62	79.51	4929.50	1612.00	0.00*	0.23
	Erkek	74	59.28	4386.50			
Ebat	Kız	62	77.31	4793.00	1748.00	0.01*	0.16
	Erkek	74	61.12	4523.00			
Biçim	Kız	62	75.56	4685.00	1856.00	0.04*	0.07
	Erkek	74	62.58	4631.00			
Satır takibi	Kız	62	73.29	4544.00	1997.00	0.17	
	Erkek	74	64.49	4772.00			
Toplam	Kız	62	76.29	4730.00	1811.00	0.03*	0.18
	Erkek	74	61.97	4586.00			

*0.05

Tablo 2 incelendiğinde, ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin yazı okunaklılığı boşluk ($U=1612.00$; $p<0.05$), ebat ($U=1748.00$; $p<0.05$), biçim ($U=1856$; $p<0.05$) alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülürken; eğitim ($U=2103.00$; $p>0.05$) ve satır takibi ($U=1997.00$; $p>0.05$) alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, boşluk, ebat, biçim alt boyutlarında ve okunabilirlik toplam puanı açısından kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte etki büyüklükleri incelendiğinde sırasıyla eğitim, boşluk, ebat alt boyutları ve toplam puan için bu değer $r=0.23$, $r=0.16$, $r=0.07$ ve $r=0.18$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer, kız ve erkek öğrencilerin yukarıda sözü edilen alt boyutlarda ve toplam puanlarında çok büyük bir fark olmadığını göstermektedir.

Araştırmada ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin yazı okunaklılığı alt boyutlarından ve okunaklılık toplam puanından elde edilen verilerin sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine “Mann-Whitney U testiyle” bakılmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

İlkökul 1. Sınıf Öğrencilerinin Okunaklılığı Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarının Alt Boyutlarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt testler	Sosyo-Ekonomik Durum	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Eğitim	Alt	69	62.30	4299.00	1884.00	0.05
	Üst	67	74.88	5017.00		
Boşluk	Alt	69	64.46	4447.50	2032.00	0.21
	Üst	67	72.66	4868.50		
Ebat	Alt	69	62.28	4297.00	1882.00	0.05
	Üst	67	74.91	5019.00		
Biçim	Alt	69	62.41	4306.50	1892.00	0.05
	Üst	67	74.77	5009.50		
Satır takibi	Alt	69	64.86	4475.50	2060.50	0.25
	Üst	67	72.25	4840.50		
Toplam	Alt	69	61.91	4271.50	1856.00	0.05
	Üst	67	75.29	5044.50		

Tablo 3 incelendiğinde, 1. sınıf ilkökul öğrencilerinin “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” nin eğitim ($U=1884.00$; $p>0.05$), boşluk ($U=2032.00$; $p>0.05$), ebat ($U=1882.00$; $p>0.05$), biçim ($U=1892.00$; $p>0.05$), satır takibi ($U=2060.50$; $p>0.05$), alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından ($U=1856.00$; $p>0.05$) aldıkları puanların sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzey açısından ortaya çıkan fark anlamlı olmamakla birlikte, sıra ortalamaları dikkate alındığında, tüm alt boyutlarda ve toplam puan açısından üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puan ortalamalarının alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada ilkökul öğrencilerinin çok boyutlu okunaklılığı değerlendirme dereceli puanlama anahtarının alt boyutlarından elde edilen verilerin başarı düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine “Mann-Whitney U testiyle” bakılmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir

İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Dik Temel Yazılarının Okunaklılığı Üzerine Bir İnceleme

Tablo 4.

İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Okunaklılığı Alt Boyutlarının ve Okunabilirlik Toplam Puanının Akademik Başarı Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt testler	Akademik Başarı Düzeyi	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	r (etki büyüklüğü)
Eğim	Yüksek	68	85.32	5801.50	1168.00	0.00*	0.45
	Düşük	68	51.68	3514.50			
Boşluk	Yüksek	68	91.72	6237.00	733.00	0.00*	0.61
	Düşük	68	45.28	3079.00			
Ebat	Yüksek	68	89.17	6063.50	906.50	0.00*	0.54
	Düşük	68	47.83	3252.50			
Biçim	Yüksek	68	92.57	6294.50	675.50	0.00*	0.65
	Düşük	68	44.43	3021.50			
Satır takibi	Yüksek	68	92.82	6312.00	658.00	0.00*	0.65
	Düşük	68	44.18	3004.00			
Toplam	Yüksek	68	95.04	6462.50	507.50	0.00*	0.67
	Düşük	68	41.96	2853.50			

*0.05

Tablo 4'e göre, ilkokul öğrencilerinin yazı okunaklılığı eğim (U=1168.00; p<0.025), boşluk (U=733.00; p<0.05), ebat (U=906.50; p<0.05), biçim (U=675.50; p<0.05), satır takibi (U=658.00; p<0.05) alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından (U=507.50; p<0.05) aldıkları puanların akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, tüm alt boyutlarda ve toplam puan açısından başarılı öğrencilerin puan ortalamalarının başarısız öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte etki büyüklükleri incelendiğinde sırasıyla eğim, boşluk, ebat alt boyutları ve toplam puan için bu değer r=0.45, r=0.61, r=0.54, r=0.65, r=0.65 ve r=0.67 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer, başarılı ve başarısız öğrencilerin yukarıda sözü edilen alt boyutlarda ve toplam puanlarında oldukça büyük bir fark olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin yazı okunaklılığı alt boyutlarından ve okunabilirlik toplam puanından elde edilen verilerin kullanılan defter türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine "Mann-Whitney U testiyle" bakılmış ve sonuçlar Tablo 5'da verilmiştir.

Tablo 5.

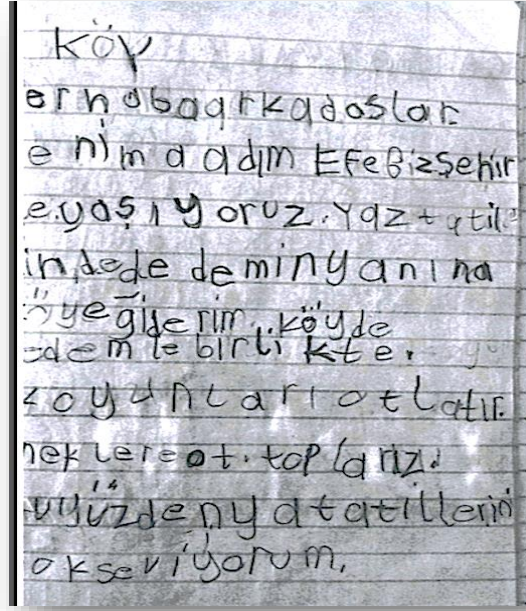
İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Okunaklılığı Alt Boyutlarının ve Okunabilirlik Toplam Puanının Defter Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt testler	Defter Türü	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Eğim	Klasik	86	65.71	5651.00	1910.00	0.26
	Üç satır aralıklı	50	73.30	3665.00		
Boşluk	Klasik	86	66.42	5712.00	1971.00	0.40
	Üç satır aralıklı	50	72.08	3604.00		
Ebat	Klasik	86	63.54	5464.50	1724.00	0.05
	Üç satır aralıklı	50	77.03	3851.50		
Biçim	Klasik	86	66.91	5754.50	2014.00	0.51
	Üç satır aralıklı	50	71.23	3561.50		
Satır takibi	Klasik	86	68.34	5877.00	2136.00	0.95
	Üç satır aralıklı	50	68.78	3439.00		
Toplam	Klasik	86	65.49	5632.50	1892.00	0.24
	Üç satır aralıklı	50	73.67	3683.50		

Tablo 5'e göre, ilkokul öğrencilerinin yazı okunaklılığı eğim (U=1910.00; p>0.05), boşluk (U=1971.00; p>0.05), ebat (U=1724.00; p>0.05), biçim (U=2014.00; p>0.05), satır takibi (U=2136.00; p>0.05) alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından (U=1892.00; p>0.05) aldıkları puanların kullanılan

defter türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Kullanılan defter türü açısından ortaya çıkan fark anlamlı olmamakla birlikte, sıra ortalamaları dikkate alındığında, tüm alt boyutlarda ve toplam puan açısından üç satır aralıklı çizgili defter kullanan öğrencilerin puan ortalamalarının klasik defter kullanan öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenci yazı örneklerine bakılacak olursa Resim 1’de; K27 kodlu Türkçe dersi akademik başarısı düşük erkek öğrencinin yazısında okunaklılık açısından eğim, boşluk, ebat, satır takibi ve özellikle biçim alt boyutlarında bir takım yetersizlikler görülmektedir. Öğrencinin yazısında eğim boyunda kısmen sola yatık yazdığı, boşlukları ayarlayamadığı, harflerin ebatlarının tutarlı olmadığı ve satır takibinde kaymalar olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir göze çarpan sorun da harflerin biçimsel özelliklerinin okunaklı yazılmamış olmasıdır.



Şekil 1. Türkçe Dersi Akademik Başarısı Düşük Erkek Öğrenci Defteri Örneği [K

12)	
3-Aşağıdaki kelimelerin	Mustafa çok başarılı bir
zıt anlamlılarını yazınız	öğrenciymiş. Matematik
güzel = çirkin	öğretmeni onu kemal adını
kötü = iyi	vermiş. Ondan sonra Mustafa
uzun = kısa	kemal olarak hayatına
çok = az	devam etmiş. Mustafa
Mustafa Kemal Atatürk	kemal asker olmak istediği
Mustafa, bin sekiz yüz	için askeri okullara devam
seksen bir yılında,	etmiş. Yurdumuzu düşman
Selanik'te dünyaya geldi.	lardan kurtarmak için
Annesi Zübeyde Hanım,	Kurtuluş Savaşı'nı başlat
babası Ali Rıza Bey'dir.	mış. On dokuz Mayıs bin

Şekil 2. Türkçe Dersi Akademik Başarısı Yüksek Kız Öğrenci Defteri Örneği [K121]

K121 kodlu Türkçe dersi akademik başarısı yüksek kız öğrencinin yazısı incelendiğinde; eğitim yüzde doksana yakın olmakla beraber, boşluklar oranlı bırakılmış, ebat hemen hemen uygun yazılmış, satır takibi düzenli yapılmış ve biçim bakımından okunaklı diyebileceğimiz bir yazı örneği ortaya çıkmıştır. Bu defterde dikkati çeken diğer bir bulgu da öğrencinin harflerin alt uzantılarını uygun ebatla çizememiş olmasıdır. Bu durum araştırmada defter kullanımıyla ilgili üç satır aralıklı standart yazı defterinin öğretmenler tarafından kullanılması gerektiğine dikkat çekmesi açısından önemlidir.

Tartışma ve Sonuç

İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılığının incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; biçim boyutu dışında diğer tüm boyutlarda ve toplam puan açısından öğrencilerin yazılarının orta düzeyde okunaklı olduğu, en yüksek performansın satır takibi ve eğitim boyutlarında en düşük performansın ise biçim boyutunda sergilendiği görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, Ulu (2019) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulguyla örtüşmektedir. Ulu (2019) ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık ve yazım hataları açısından incelediği çalışmada öğrenci yazılarını boşluk, ebat, biçim ve satır takibi boyutlarında orta düzeyde okunaklı bulmuştur. Ayrıca bu bulgu, Babayiğit (2018)'in ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazı ile harf yazım hatalarını incelediği araştırmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Babayiğit (2018)'in araştırmasında öğrencilerin harfleri farklı şekillerde yazdıklarının belirtilmesi, yuvarlak harflerde yuvarlağın tam kapatılmaması gibi biçimsel hatalar olduğu örnekleri bu araştırmanın bulgularını desteklerken satır takibi boyutunda öğrencilerin uygun yazmadığı bulgusu, bu araştırmadan farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. M. Doğan ve Z. Doğan (2018) birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarındaki hatalarını inceledikleri araştırmasında harflerin yazım yönü ve temel şekilleriyle ilgili hatalar tespit etmişlerdir. Bu bağlamda ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklı olduğu ancak biçim açısından harfleri tam olarak doğru biçimde yazamadıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmada ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık boyutundan aldıkları puanların boşluk, ebat ve biçim alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve ortaya çıkan bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum Demiroğlu Memiş (2018)'in araştırmasında yazma eğiliminin ve Duncan (1982)'nin araştırmasında yazıda okunaklılığın kızlarda erkeklere oranla daha yüksek olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Demiroğlu Memiş (2018) araştırmasının önemli bir bulgusu da yazma eğilimi arttıkça okunaklılığın da arttığıdır. Bu durum kız öğrencilerin yazma eğilimiyle ilişkili olarak daha okunaklı yazdıkları şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık boyutundan aldıkları puanların sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermediği fakat sıra ortalamaları açısından üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarının alttakilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu Kuşdemir, Katrancı ve Arslan (2018a)'in araştırmasında yer alan öğrencilerin yakın mesafeden bakarak yazdıkları yazıların okunaklılığının üst sosyo-ekonomik grup lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusuyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin dik temel yazılarının okunaklılık boyutundan aldıkları puanlar Türkçe dersi akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve başarılı öğrenciler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca başarılı ve başarısız öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanlarında oldukça büyük bir fark bulunmaktadır. İlgili alan yazın taraması sonucunda Türkçe dersi akademik başarısıyla yazı okunaklılığı arasında ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat Yıldız (2019) çalışmada yazma görevleri zorlaştıkça öğrencilerin dik temel yazıyı kullandıkları bulgusu yazma görevinin zorluğuyla akademik başarı arasındaki ilişkiyi düşündürmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulguya karşın Kuşdemir, Katrancı ve Arslan (2018a)'in çalışmada sınıf seviyesi arttıkça yazıların daha okunaksız olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın son alt problemi ilkokul 1. Sınıf öğrencilerinin “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” den aldıkları puanların defter türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmekle birlikte, sıra ortalamaları dikkate alındığında üç satır aralıklı defter kullanan öğrencilerin puan ortalamalarının klasik defter kullanan öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim 2005 yılından bu yana Türkçe Programlarında (2005, 259; 2009,238; 2015, 11; 2018, 12-13; 2019, 12) okuma yazma

öğretimi süreci boyunca dört çizgi üç aralıktan oluşan standart yazı defteri kullanılması gerektiği yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin kişisel tercihlerinden kaynaklı olarak yazı defteri kullanımından vazgeçip programa uygun davranması gerektiği şeklinde bir yorum yapılabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- ❖ Dik temel yazıda okunaklılığı etkileyen öğretimsel faktörler üzerine araştırmalar yapılabilir.
- ❖ Farklı sınıf seviyelerinde dik yazının gelişimi incelenebilir.
- ❖ Akademik başarı ve yazma arasındaki ilişkileri betimleyecek araştırmalar yapılabilir.
- ❖ İlkokul öğrencilerinin yazı okunaklılığını geliştirmeye yönelik programlar tasarlanabilir.

Kaynaklar

- Arcagök, S., Kobak, G., Demir, M.K. ve Çavuş, Ş. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 861-879.
- Asher, A.V. (2006). Handwriting instruction in elementary schools. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 461-471.
- Atasoy, A. (2018). İlk yazma öğretimi: temel ve bitişik el yazısı. İçinde *İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi*. Bilginer Onan ve Mustafa Onur Kan (Eds). Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Bara, F. ve Morin, M.F. (2013). Does the handwriting style learned in first grade determine the sytle learned in first grade determine the sytle used in the fourth and fifth grades and influence handwriting speed and quality? A comparison between French and Quebec children. *Psychology in the Schools*, 50(6), 601-617.
- Babayiğit, Ö. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harf yazım hatlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 176-199.
- Babayiğit, Ö., Karabay, H.F., Metin, Z. ve Halıcı, B. (2018). İlkokul birinci sınıfta dik temel harflerle yazma öğretiminin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi [UTEB]*, 6(11), 45- 61.
- Blair, L. A. (1957). An analysis of the trends of manuscript writing in the elementary schools. Unpublished master thesis. University of Southern California. USA.
- Bulut, P., Kuşdemir, Y. ve Şahin, D. (2016). İlkokul ve ortaokulda yazı tercihi: öğrenci ve öğretmenler hangi yazı türünü kullanıyor? *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 98- 115.
- Çakır, O., Aslantaş Arslan, G. ve Doğan, C.M. (2018) ilköğretim öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1539-1550.
- Demiroğlu Memiş, A.(2018). Examination of legibility and writing speeds of primary school students with respect to writing disposition and writing style. *Universal Journal od Educational Research*, 6(5), 1050-1059.
- Doğan, M. F. ve Doğan, Z. (2018). Identifiying common errors in vertical lowercase manuscript writing of the first graders in primary school. *Journal of Education and e- Learning Research*, 5(3), 144-156.
- Duncan, S. (1982). Transition from manuscript writing to cursive writing at grade three. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eastern Oregon State College. ABD.
- Duran, E. (2009). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010) Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (4) , 817-838.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2) , 55-69.
- Eagon, J. R. (1959). Evaluation of the importance of teaching manuscript writing in fourth, fifth and sixth grades. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). The University of Southern California. ABD.
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 93-103.

- Feder, K. P. ve Majnemer, A. (2003). Children's handwriting evaluation tools and their psychometric properties. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 23(3), 65-84.
- Feder, K. P. ve Mejnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 312-317.
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (Third edition). London: Sage Publishing.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Eight edition). New York: McGraw-Hill.
- Graham, S. ve Miller, L. (1980). Handwriting research and practice: a unified approach. *Focus on Exceptional Children*, 13(2), 1- 16.
- Graham, S., Harris, R. K., Mason, L., Fink- Chorzempa, B., Moran, S. ve Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Read Write*, 21, 49-69.
- Güneş, F. (2017). Bitişik eğik ve dik temel yazı savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 523-539.
- Kuşdemir, Y., Katrancı, M. ve Arslan, F. (2018a). İlkokul öğrencilerinin yazı okunaklılığının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (3), 113- 129.
- Kuşdemir, Y., Katrancı, M. ve Arslan, F. (2018b). Veli ve öğretmen gözüyle ilkökullerinde yazı okunaklılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 455-476.
- Kuru, O. (2014). Sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazılarının okunaklılık düzeylerinin belirlenmesi ve bitişik eğik yazıya ilişkin düşünceleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 39-56.
- Landis, J. ve Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lessard, J.-C. (1977). Du script à la cursive : L'écriture évolutive apportée à la didactique de l'écriture ce qui lui manquait depuis l'introduction du script, Québec français 28 (1977): 26–28.
- McIntyre, K.A. (1974). *Motivating early primary grade children to learn computation, reading, and manuscript writing utilizing music as catalyst*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Massachusetts. ABD.
- Preston, L. E. (1941). *A comparison of manuscript and cursive writing in the first grade*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Southern California. ABD.
- Thomas, L.S. (1966). *The effect of the time of change – over from manuscript to cursive writing on handwriting speed and legibility*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Montana. ABD.
- Türkçe Öğretim Programı [1-8. Sınıflar]. (2019) TC. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- Türkçe Öğretim Programı [1-8. Sınıflar]. (2018) TC. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- Türkçe Öğretim Programı [1-8. Sınıflar]. (2015) TC. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- Türkçe Öğretim Programı [1-8. Sınıflar]. (2009) TC. Milli Eğitim Bakanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. Ankara.
- Türkçe Öğretim Programı [1-8. Sınıflar]. (2005) TC. Milli Eğitim Bakanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. Ankara.
- Ulu, H. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık ve yazım hataları açısından incelenmesi. *International Journal of Field Education [IJOFE]*, 5(2), 195-211.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkökuller 2. Sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 281-310.
- Yıldız, M. (2019). Türkiye’de bitişik eğik yazı reformu ve sonrası: ilköğretim öğrencileri (4-8. Sınıf) hangi el yazısı stiliyle yazıyor? *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 209-222.
- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2007). İlköğretim 3. sınıf öğrenci yazılarının okunaklılık bakımından incelenmesi. I. Ulusal İlköğretim Kongresinde sunulan poster bildirisi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlkokula yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *TSA*, 14(1), 11-30.

Yıldız, M., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 75-88.

Extended Abstract

Introduction

The most important element in teaching writing is legibility. Legibility in handwriting is an eye's travel on handwriting without a pause due to formal reasons (Atasoy, 2018, 220). An examination of studies concerning legibility conducted in Turkey demonstrates that they generally analyse such elements as slope, space, size, form and keeping to the line (Yıldız, Yıldırım and Ateş, 2009; Kuru, 2014; Yıldız, 2013; Kodan, 2016). On examining international studies, it is apparent that studies on teaching manuscript writing dates back to old times. Findings demonstrate that teachers of first graders regard teaching basic manuscript writing to starter level students as easy and they think it is more appropriate in terms of teaching reading and that they think students who write legible manuscript writing will also write legible cursive writing (Preston, 1941; Blair, 1957; Thomas, 1966; McIntyre, 1974; Duncan, 1982). Following the re-start of teaching manuscript writing move in Turkey, studies investigating students' handwriting in fact demonstrated that manuscript writing did not cause a change in legibility on contrary to the highly-debated on-going discussion (Babayiğit, 2018; Babayiğit, Karabay, Metin and Halıcı, 2018; Ulu, 2019). In this context, this present study is significant in that it analyses legibility in manuscript writing and that it takes into account factors such as gender, success and socioeconomic status which affect legibility.

This paper aims to analyse the legibility of the first graders' manuscript writing. In accordance with its purpose, this study examines the level of legibility of the first graders' handwriting and investigates whether or not the scores the students receive from the sub-factors of legibility and their total scores differ significantly according to gender, socioeconomic status, academic achievement levels and the note books they use.

Method

This study aims to analyse the first graders' manuscript writing in terms of legibility. It was designed upon survey model. Participants were composed of 136 primary school students who were the first graders in a state school located in Ankara city centre. The students were included in the study because they were convenient and voluntary, those who did not complete the literacy process were not included in the study. The research was conducted in 2019-2020 academic year in the context of first grade Turkish course. "Multi-Dimensional Legibility Scale" developed by Yıldız and Ateş (2007) was adapted and used in analysing students' manuscript writing. Thus, students' writing in their notebooks by using manuscript writing was evaluated according to the criteria available in the scale. The evaluations were made according to the criteria in the scale by two researchers who were the experts in the domain. Cohen's Kappa was administered on the data to determine the interrater agreement between the evaluation results and to check whether they were reliable. The result showed that there was considerable agreement between the raters. The criteria set for legibility in the scale were slope, space, size, form and keeping to the line. Non-parametric statistics were used in analysing the data since the data obtained from the sub-factors of the "Multi-Dimensional Legibility Scale" did not display normal distribution and since the variance was not homogeneous. Mann-Whitney U test was applied to determine whether the scores coming from two unrelated samples differed significantly.

Result and Discussion

The results obtained in this paper which investigated the legibility of the first graders' manuscript writing demonstrated that students' scripts had medium legibility in all other sub-factors except form and size, and in total scores that the highest performance was in keeping to the line and in slope but that the lowest performance was in form. Findings were similar to Ulu (2019)'s research

results. Ulu (2019) found out that students' handwriting had medium level of legibility in terms of space, size, form and keeping to the line. This result displayed similarity with Babayiğit (2018)'s findings which investigated the first graders' errors in forming the letters in manuscript writing. The claims of Babayiğit (2018) that students made formal errors such as writing letters in different forms and they did not complete the round shape in round letters supported the findings obtained in this study whereas the finding that students did not write appropriately in terms of keeping to the line obtained in Babayiğit (2018) demonstrated different results than the present study. In a study analysing the first graders' manuscript writing, M. Doğan and Z. Doğan (2018) detected errors in writing letters and in relation to the basic shapes of the letters. The researchers found that the students' manuscript writing was legible but the letters were not written correctly in terms of form.

It was found that the scores students received in legibility differed significantly according to gender in the sub-scales of space, size and form as well as in the overall scale and that the difference was in favour of girls. It was similar to the one obtained in Demiroğlu and Memiş (2018) who concluded that writing inclination was higher in girls and also similar to Duncan (1982)'s research which revealed that girls' handwriting was more legible than boys'. It can be interpreted as that girls write more legibly due to their inclination to write.

It became apparent that first graders' scores in legibility of manuscript writing did not differ significantly according to socioeconomic status. However, it was also apparent that the scores received by students with higher socioeconomic status in terms of mean rank were higher than those with lower socioeconomic status. It displayed similarity to the findings obtained by Kuşdemir, Katrancı and Arslan (2018a) arguing that the legibility of handwriting produced by looking from a close distance differed significantly in favour of groups with higher socioeconomic status.

It was found in this study that the scores which students received from the legibility of their manuscript writing differed significantly in terms of Turkish lesson academic achievement levels and that the differences were in favour of students who were successful. Additionally, great differences were detected between the total scores that successful and unsuccessful students received from the scale. No research investigating the correlations between Turkish lesson academic achievement and the legibility of handwriting were found upon literature review. However, the finding obtained in Yıldız (2019) that students use manuscript writing more and more as the task of writing becomes more difficult makes us think of the correlations between the difficulty of writing task and academic achievement.

Finally, this study found out that the first graders' manuscript writing scores did not differ significantly according to the types of notebooks they used for writing, but that the students who used notebooks with three line spacing had higher score averages than those who used traditional notebooks. Indeed, the Turkish course curricula which have been used since 2005 (2005, 259; 2009, 238; 2015, 11; 2018, 12-13; 2019, 12) demand that standard notebook with four lines and three lines spacing be used for handwriting. Therefore, behaviour consistent with the demands of the curriculum should be displayed instead of teachers' personal choice. Thus, the following recommendations could be made in accordance with the results obtained:

- ❖ Instructional factors influencing legibility in manuscript writing could be investigated.
- ❖ The development of non-italic handwriting could be examined at different grade levels.
- ❖ Research describing the correlations between academic achievement and writing could be implemented.
- ❖ Programmes intending to improve the legibility of primary school students' handwriting could be designed.

Ekler

Ek 1. Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği (Yıldız ve Ateş, 2007, 2010)

Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği			
Okunaklılık Kriterleri	Tamamen Yeterli (3)	Orta Düzeyde Yeterli (2)	Hiç Yeterli Değil (1)
EĞİM	Harfler 90 derecelik bir eğimle metin boyunca düzgün ve tam olarak yazılmış. ()	Harfler tam ölçülere uygun olmasa da yazı sağa ya da sola eğimli olarak yazılmış ve bu yatkinlik metin boyunca kısmen devam ediyor. ()	Harfler oldukça düzensiz. Yazıda hem sağa hem sola eğim / yatıklık (karma) görülmekte. ()
BOŞLUK	Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluk uygun ve tutarlı biçimde metin boyunca devam ediyor. ()	Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluklarda bazı tutarsızlıklar var. Boşluklar metnin tamamında tutarlı değil. ()	Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluklar metnin tamamında tutarsız ve yeterli değil. ()
EBAT	Harfler okunacak büyüklükte ve bu büyüklük metnin tamamında tutarlı. Büyük küçük harf oranı tamamen uygun. ()	Harflerin ebatları normalden büyük ya da küçük olmasına rağmen tutarlı. Büyük küçük harf oranlarında da dengesizlikler var. ()	Harflerin büyüklükleri okunmayacak durumda ve düzensiz. Büyük küçük harf oranları da dengesiz ve tutarsız. ()
BİÇİM	Harfler kurallarına tam uygun olarak yazılmış. Başlama ve bitiş yerleri uygun ve doğru şekilde yapılmış. Alt ve üst uzantılar orantılı. ()	Harflerin başlama ve bitiş yerlerinde, alt ve üst uzantılarının oranlarında bazı eksiklikler var. ()	Harflerin yazılışları kuralsız olduğu gibi alt ve üst uzantılarla başlama ve bitiş yerleri yetersiz. ()
SATIR TAKİBİ	Satır oldukça düzgün takip edilmiş. Satırdan üste çıkma ve alta kayma yok. Satır sonunda boşluklar tutarlı ve taşma yok. ()	Satır takibinde bazen alta kayma ve üste çıkmalar var. Satır sonu taşmaları ve boşluk düzensizlikleri az da olsa görülüyor. ()	Satır takibi oldukça yetersiz. Alta kayma ya da üste çıkmalar sürekli var. Satır sonu taşmaları ve boşluk düzensizlikleri çok fazla. ()



Türkçe Ders Kitabı'nda Bulunan Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi*

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ**
Gamze YILMAZ***

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkçe Ders Kitabı'ndaki soruların bilişsel düzeylerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre tespit etmektir. Nitel araştırmaya dayanan bu çalışmada inceleme nesnesi olarak seçilen Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan 229 metin altı soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin basamaklarına göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken 2 alan, 1 ölçme-değerlendirme uzmanının da görüşüne başvurulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış, frekans ve yüzde değerleri gösterilmiştir. Çalışmanın sonucuna bakıldığında 229 adet metin altı sorunun 72'sinin (%32) hatırlama basamağına, 81'inin (%35) anlama basamağına, 25'inin (%11) çözümleme basamağına, 41'inin (%18) değerlendirme basamağına, 10'unun (%4) yaratma basamağına uygun olduğu belirlenmiştir. Uygulama basamağında uygun soru tespit edilememiştir. Bu sonuçlar, sorular arasında dengeli bir dağılım olmadığını ve soruların daha çok alt düzey bilişsel becerilere yönelik olduğunu göstermektedir. Ortaya koyulan veriler sonucunda ders kitabındaki soruların bilişsel düzeyleri arasında dengeli bir dağılım yapılması ve üst düzey sorulara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, metin altı soru, ders kitabı.

Review of Text-dependent Questions in Turkish Textbook According to Revised Bloom's Taxonomy

Abstract

This study aims to examine the cognitive level of questions in the Turkish Textbook according to revised Bloom's Taxonomy. In this qualitative research, 229 text-dependent questions in the 8th Grade Turkish Textbook were selected as research object and were categorized according to the stages of Revised Bloom's taxonomy. Whilst categorizing, two field experts and an assessment and evaluation expert were consulted for their opinions. Content analysis was administered on the data and frequency and percentage amount were displayed. Findings of the study show that 72 (32%) text-dependent questions (out of 229) corresponds to remembering stage, 81 (35%) text-dependent questions corresponds to understanding stage, 25 (11%) text-dependent questions corresponds to analysing stage, 41 (18%) text-dependent questions corresponds to evaluating stage, 10 (4%) sub-text questions corresponds to creating stage. Questions which corresponds to applying stage was not determined. The findings of the study state that questions are not distributed in a balanced way and are oriented to relatively lower cognitive skills. Accordingly, it is suggested that the questions should be arranged in a balanced way with various cognitive levels and higher-level questions should be included.

Keywords: Revised Bloom's Taxonomy, text-dependent question, textbook.

* Doç. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş danışmanlığında yürütülen "Ortaokul Düzeyindeki Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreçlerine Göre İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, sallabas@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4346-4385

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, gmzeyilmaz1995@gmail.com.tr, ORCID: 0000-0003-3308-985X

Giriş

Bilgi; kişinin zihninde algılama, işleme, değerlendirme ve karar verme sonucu ürettiği, kişinin dış çevreye ilişkin algısını yöneten, değiştiren ve bilmeyi açıklayan bir anlam parçası olarak tanımlanabilmektedir (Özden, 2011). Kişi dışarıdan aldığı uyarıcıları işlediği ve kendince bunlardan anlam üretebildiği sürece bilgi üretmiş olur. Anlam üretebilmesi ve işleyebilmesinde sorular, düşünceyi ateşleyici bir unsur olarak görülmektedir. Bu sebeple soru, en eski öğrenme ve öğretme araçlarından biri olarak görülmekte ve kullanılmaktadır (Açıkgöz, 2007). Ancak her sorunun kişiyi düşünmeye ve anlam kurmaya yönlendirdiğini düşünmek yanlıştır. İyi bir şekilde öğretmek için öncelikle iyi bir şekilde soru sormak gerekmektedir (Brualdi, 1998). İyi sorunun ne olduğuna bakıldığında da kişiyi basma kalıp bilgilerden uzaklaştıran ve öğrencileri kendi düşüncelerini sorgulamaya teşvik edici sorular genelde iyi soru olarak görülmektedir (Ayvacı, Şahin, 2009). Çocuğa ana dilini etkili bir biçimde kullandırma gayesi taşıyan Türkçe dersinde de sorular büyük önem arz etmektedir. Özellikle anlamayı geliştirmek ve ölçmek için sorular temel araçlardan biri olarak kabul edilmektedir (Akyol, 2001). Sorular öğrencilerin anlama düzeyinin geliştirilmesini, okuma sürecinin kontrollü bir biçimde yürütülmesini sağlaması sebebiyle anlama sürecinin merkezindedir (Hervey, 2006; Akt. Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, 2013). Öğretmenin sınıfta sorduğu sorular öğrencilerin gelişimi açısından önemli olmakla birlikte Türkçe dersinde en etkili materyal olarak Türkçe ders kitapları görülmektedir (Durukan, 2009). Ders kitaplarında öğrencilerin anlama gücünü geliştirmek, düşünme gücünü artırmak amacıyla çeşitli metinlere yer verilmektedir. Bu metinlerin anlaşılmasında metin sonu sorular kullanılmaktadır. Bu soruların her düzey için nitelikli olması öğrencinin metni doğru ve tam anlamasına, eleştirel bir bakış edinmesine ve okuduğu metinle yaşantısı arasında bağ kurmasına olanak sağlamaktadır (Ayvacı, Şahin, 2009; Bozkurt, Uzun, Lee, 2015). Öğrenciye sürekli olarak metinden doğrudan ulaşabileceği, ezbere dayalı soruların verilmesi öğrencinin hazır bilgiye alışmasına, sorgulama becerisinin zayıflamasına neden olmaktadır. Öğrenciye verilen soruların sadece bilgiyi hatırlatmaması aynı zamanda onların verilen bilgiyi problem çözme, analiz etme ve değerlendirmede kullanabilmesi gerekmektedir. Bu tür sorular sayesinde öğrencinin bilgiyi gerçekten kavrayıp kavramadığı görülmektedir.

Yapılandırmacı anlayışa geçişle birlikte Türkçe öğretim programlarının öğrencilerden beklentisi değişmiştir. 2019 yılında yayımlanan Türkçe öğretim programının özel amaçları içinde yer alan “bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi”, “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması”, “basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi” amaçları öğrencilerden sadece ezber, hatırlama gibi basit düzey bilişsel beceriler istenmediğinin kanıtı niteliğindedir. Bu sebeple Türkçe ders kitaplarında çocuklara yöneltilen soruların etkili ve iyi düzeyde olması bilişsel düzeylerinin ve sorunun öğrenciyi nereye götürdüğünün bilinmesi önemlidir. Bilişsel düzeylerin belirlenmesine yönelik birçok çalışma yapılsa da aralarında en çok dikkat çeken 1956 yılında Bloom ve arkadaşları tarafından ortaya atılan taksonomidir.

Bloom Taksonomisi (1956)

1948 yılında taksonomi yapmak amacıyla Bloom ve içlerinde birçok ölçme ve değerlendirme uzmanının bulunduğu eğitimci bir grup bir araya gelerek bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanda bir sınıflandırma yapmayı amaçlamıştır (Huitt, 2011). Bilişsel hedefler zihinsel etkinlikleri; psikomotor hedefler zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren etkinlikleri; duyuşsal hedefler ise ilgi, tutum, özgüven, duygusal özellikleri kapsamaktadır (Senemoğlu, 2007; Küçükahmet, 2001). Her ne kadar amaçları bu üç alanda sınıflandırma yapmak olsa da 1956 yılında sadece bilişsel alan sınıflamalarını sunabilmişlerdir. Diğer iki alanla ilgili sınıflamalar sonraki yıllarda yapılmıştır. Bilişsel alana diğer iki alana göre daha fazla öncelik gösterilme sebebi bilişsel alanının zihinsel öğrenmeleri ve zihinsel yetileri kapsamasıdır (Demirel, 2011; Yüksel, 2007). Zihinsel öğrenmelerin ve davranışların hepsi aynı zihinsel yoğunluğu içermez. Örneğin kişinin sıfatın tanımını bilmesi, sıfatı metin üzerinden bulmaya göre daha az zihinsel etkinlik içerir (Sönmez, 2008). Birbirinden farklı türdeki bu zihinsel etkinlikleri birbirinden ayırmak amacıyla Bloom ve arkadaşları altı basamaktan oluşan taksonomiye ortaya koymuşlardır. Bu basamaklar bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir (Demirel, 2011). Bu basamaklar içinde bilgi, kavrama ve uygulama alt düzey; analiz, sentez ve değerlendirme üst düzey

beceriler olarak kabul edilmiştir (Arı, 2018). Uygulama basamağı dışındaki tüm basamakların alt basamakları da bulunmaktadır.



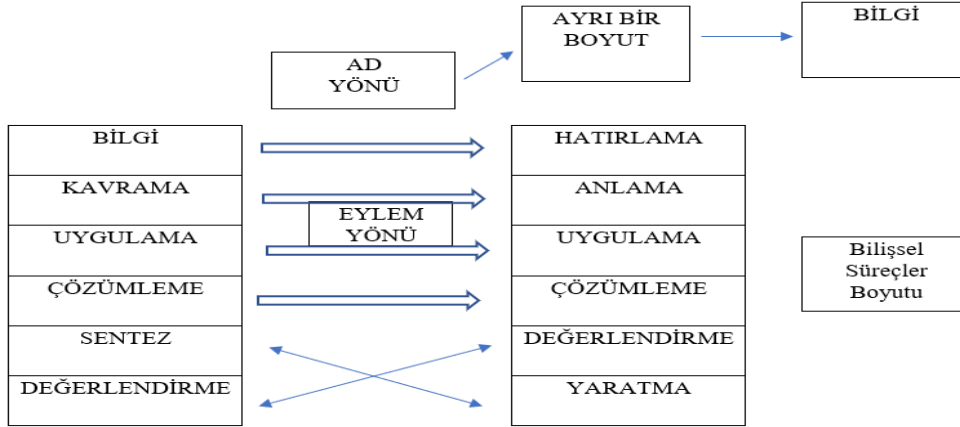
Şekil 1. Bloom Taksonomisi

Şekil 1’de de görülen bu taksonomi içindeki basamaklar basitten karmaşığa, kolaydan zora ve somuttan soyuta giden bir hiyerarşi içindedir (Sönmez, 2008; Krathwohl, 2002). Basamaklar arasında birbirlerinin koşulu olma ilişkisi vardır. Kavrama basamağına çıkabilmek için öncelikle bilgi basamağına, uygulama basamağı için kavrama basamağına çıkmak gerekir. Her basamak bir öncekine bağlı, kendinden sonrakinin de hazırlayıcısıdır. Alttaki hedefe ulaşılmadan üst hedeflere çıkılmaz. En alt düzey bilgi basamağıdır. Bu sebeple diğerlerine göre daha kolay bir basamak olarak görülür. En karmaşık ve zor basamak değerlendirme basamağıdır. Bu basamağa çıkabilmek için altında kalan beş basamağın üstünde zihinsel süreçlere ihtiyaç vardır.

Bu hiyerarşik düzen en çok öğretim programlarındaki hedefleri ve sınav sorularını sınıflandırırken kullanılmıştır (Krathwohl, 2009; McBain, 2011; Aslan, Atik, 2017). Seddon taksonominin tüm dünyada önemli bir etkisinin olduğunu ve eğitsel amaçlarda sıklıkla kullanıldığını dile getirmiştir. (Seddon, 1978; Akt. Başbay, 2007). Ülkemizde de ilgi gören bu taksonomi öğretim programlarının altyapısında yer almıştır (Bümen, 2006). Bu kadar ilgi görmesinde taksonomi ile birlikte büyük bir boşluğun dolması, düşünme ve öğrenme süreçlerinin ilk sistematik sınıflandırılmasının yapılması, anlaşılmasının kolay olması ve öğrencilerin yeteneklerini ölçme gerekliliği etkili olmuştur (Forehand, 2011). Taksonomi, öğretmenlere “Öğretim sonunda öğrencilerde ne tür değişimler olacaktır” sorusunun cevabını vermekte (Küçükamet, 2003); sürekli hatırlama ve anlama basamağına yönelik yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik önlem alınmasında ve üst düzey becerilere yönelik faaliyetlerin düzenlenmesinde yol göstericidir (Senemoğlu, 405).

1956 yılında Bloom ve arkadaşları tarafından ortaya atılan eğitim taksonomisi önemini yitirmeden hâlâ kullanılmaya devam etmektedir. Fakat 1956 yılından bu yana eğitim-öğretim ile ilgili değişimler taksonominin de değişmesine neden olmuştur.

Eğitim taksonomisini değiştiren birçok çalışma olsa da aralarında en fazla dikkat çeken Bloom’un eski bir öğrencisi Lorin Anderson ve arkadaşları tarafından 2001 yılında ortaya atılan çalışmadır. Bu çalışma Bloom taksonomisinde olduğu gibi birçok yükseköğretim kurumundaki alan uzmanlarının katkıları ile geliştirilmiş ve Bloom taksonomisine alternatif oluşturan önemli bir çalışma olmuştur (Yüksel, 2007,505). Anderson ve arkadaşları Bloom Taksonomisinin değiştirilmesine yönelik temelde iki sebep göstermektedirler. Birincisi, orijinal taksonominin eğitimciler tarafından tekrar ilgiyle takip edilmesini sağlamakken ikincisi, 1956’dan beri dünyadaki çağdaş eğitim- öğretim faaliyetleri ile taksonomiye birleştirme çabasıdır (Anderson, Krathwohl, 2001; Bümen, 2006; Başbay, 2007; Tutkun, 2012).



Şekil 2. Orijinal Taksonomide Yapılan Değişiklikler

(Anderson, Krathwohl, 2001,356).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Anderson ve arkadaşları 2001 yılında Bloom'un taksonomisinde değişiklik yaparak "Yenilenmiş Bloom Taksonomisini" ortaya koymuşlardır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) kendinden önceki taksonomiye göre daha anlaşılır ve açıklayıcı olmuştur. Bloom'un taksonomisinde görülen birçok eksiklik giderilmeye çalışılmış ve çağa uygun hâle getirilmiştir.

Taksonomide kategoriler genellikle belli bir boyutta sınıflandırılmaktadır. Orijinal taksonomide bu sınıflandırılma tek boyutta sağlanmıştır. Bu boyut hem fiil hem de ad özelliği taşıyor durumdadır (Bümen, 2006). Yenilenmiş taksonomide ise bilgi boyutunu ve bilişsel süreç boyutunu içine alan iki boyutlu bir sınıflama vardır. Yeni taksonomi ile ortaya çıkan bilgi boyutu ilk taksonomideki bilgi basamağının alt basamakları ile benzerlik göstermektedir (Tutkun, 2011). Orijinal taksonomideki bilgi basamağı daraltılıp sadece "hatırlama"yı içine almıştır. İçindeki diğer alt başlıklar bilgi boyutu içine sığdırılmıştır (Yüksel, 2007). Yeni taksonomide bilgi boyutu taksonominin "ad" kısmını, bilişsel süreç boyutu ise "fiil" kısmını karşılamaktadır. Ad kısmında öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgi belirtirken, fiil boyutunda bu bilgiyi öğrenirken kullandıkları bilişsel süreç karşılanmaktadır (Anderson vd., 2001). Bunu Türkçe dersi kazanımlarına göre uyarladığımızda şöyle bir örnek ortaya çıkacaktır: "Zamirlerin (bilgi boyutu) metnin anlamına olan katkısını açıklar (bilişsel süreç boyutu)."

Bilgi boyutu dört basamaktan oluşurken bilişsel süreç boyutu orijinalinde olduğu gibi altı basamaktan oluşur:

Hatırlama: Bilginin uzun süreli bellekten çağrılmasıdır. Bu basamakta kişi bir olgu ve nesnenin özellikleri ile karşılaştığında tanır ya da bu özellikler söylediğinde nesneyi veya olguyu söyler (Sönmez, 2008,52).

Kişiye daha çok "ne, ne zaman, nasıl, kim, nerede" gibi sorular bu basamakta sorulur (Tüzel, Yılmaz, Bal, 2013, 1089).

Anlama: Öğretimin amacı bilginin kalıcılığını sağlamak olduğunda hatırlama basamağı önemliken bilgiler arasında transferi teşvik etmek olduğunda anlama basamağıyla birlikte diğer basamaklar daha önemlidir (Mayer, 2002, 228). Eğitim kurumlarında amaç daha çok bilgilerin transferini sağlayıp öğrencinin yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında bağ kurmasını mümkün kılmaktır. Anlama basamağında bilgiler arasında bağ kurulup bilgi yorumlanır. Bu bilgi sözlü, yazılı veya görsel şekilde olabilir. Kişi bu bilgileri sunulan şekilde almak yerine anlamlandırmak zorundadır. Bu yüzden hatırlama basamağından daha üst seviyededir.

Uygulama: Bu basamakta öğrencilerin öğrendiği bilgilerden hareketle karşılaştığı problemleri çözmesi istenmektedir (Sönmez, 2008, 73). Öğrencinin karşılaştığı problem yeni olmalıdır ve çözerken hatırlama ve anlama basamaklarından da yararlanması gerekir.

Çözümleme: Bir bilgiyi oluşturan öğelerin ayrılması ve bu unsurların metnin tümüyle olan ilişkisini ortaya koymak çözümleme basamağında gerçekleşir. "Çözümleme ayırma, analiz etme ve ilişkileri görme işi" olarak görülmektedir. (Tüzel, Yılmaz, Bal, 2013, 1089). Öğrenciler metindeki parçaları ayrıntısı ile incelemekte ve çözümlemektedirler. Öğrencilerin işi anlama basamağından daha

zordur. Bu basamakta öğrenciden doğrudan metinde geçen soruların cevapları istenmez. Öğrencilerin sorular hakkında düşünmesi gerekir çünkü muhtemel pek çok cevap bulunmaktadır. Bu yüzden çözümleme basamağındaki sorular üst düzeydir.

Değerlendirme: Öğrencinin eleştirel düşünme becerisine yönelik çalışmalar yapılır. Kişi belli kriterler ve standartlar temelinde yargıda bulunur. Çözümleme gibi bu basamak da öğrencinin üst düzey düşünme becerisine yöneliktir. Öğrenci öznel olabileceği için belli kriterler ışığında karar vermesi gerekmektedir. Kriterler olmazsa öğrenciler belli bir sebebi olmadan karar alma sürecini tamamlamış olurlar (Tüzel, Yılmaz, Bal, 2013).

Yaratma: Öğelerin belli ilişki ve kurallara göre işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde birleştirildiği ve sonucunda yeni bir ürün ortaya koyulduğu düzeydir. Başlangıçta verilen şeyden daha büyük ve farklı bir ürün oluşur. Bu düzeyde öğrenciye yöneltilen sorular öğrencinin özgün bir ürün ortaya koymasına uygun olacak üst düzey sorular olmalıdır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada öncelikle Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin önemi araştırılmıştır. Daha sonra Türkçe Ders Kitabında yer alan sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz edilip görülen eksikliklere dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe ders kitabındaki soruları YBT'ye göre analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında amaç belirli bir duruma ilişkin derinlemesine sonuçlara ulaşmaya çalışmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2016,73; Creswell, 2016, 104).

Araştırmanın desen olarak durum çalışmalarında kullanılan “bütüncül tek durum deseni” kullanılmıştır. Bu desende tek bir analiz birimi vardır. Bu çalışmadaki “tek durum” Türkçe ders kitaplarındaki soruların YBT'ye göre dağılımıdır. Bu duruma bağlı olarak kullanılan farklı analiz birimleri olmadığı için “bütüncül” hâldedir.

İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesi, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25.06.2018 gün ve 12254648 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiş 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'dır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın veri toplama aracını araştırmacı tarafından Anderson ve Demirel'den derlenerek oluşturulan Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Çizelgesi oluşturmuştur. Çizelge on uzmanın görüşüne sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde araştırmacı tarafından toplanan veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir, okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenir, yorumlanır ve hesaplanır (Yıldırım, Şimşek, 2016, 259). İçerik analizi temel alınarak yapılan çalışmalarda materyaldeki temel tutarlılıkların anlamları belirleme ve bu tutarlılıkları anlamlandırma çabası vardır (Patton, 2014, 453).

Çalışmada sorular önce araştırmacı tarafından YBT'nin basamaklarına göre sınıflandırılmış daha sonra geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla 2 alan uzmanı ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak (Güvenirlik Formülü: Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) güvenilirliği test edilmiştir. Güvenirlik oranı %89 çıkmıştır. Bu oranın %80 ve üzerine çıkması yeterli görülmektedir (Baltacı, 2017, 8).

Bulgular

2018-2019 Öğretim yılında kullanılan Türkçe ders kitabındaki anlamaya dayalı metin altı 229 soru incelenmiştir. Bu sorular YBT'ye göre sınıflandırılmış ve yüzde/frekans oranları Tablo 1'de gösterilmiştir.

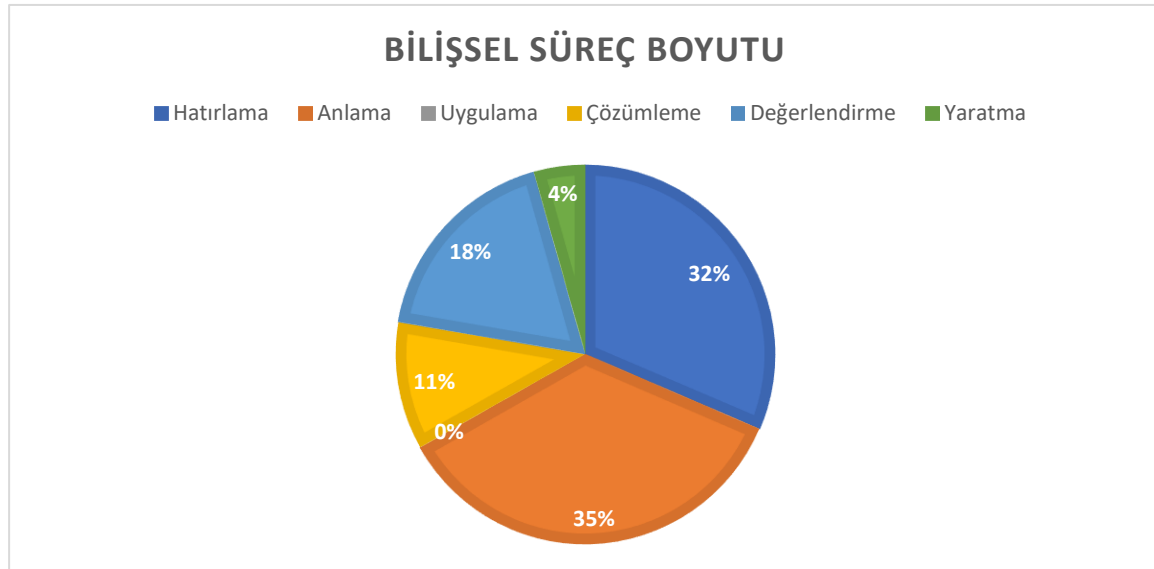
Tablo 1.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Altı Anlama Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Frekans	Yüzde Oranı (%)
<i>Hatırlama Basamağı</i>	72	32
<i>Anlama Basamağı</i>	81	35
<i>Uygulama Basamağı</i>	0	0
<i>Çözümleme Basamağı</i>	25	11
<i>Değerlendirme Basamağı</i>	41	18
<i>Yaratma Basamağı</i>	10	4
Toplam	229	100

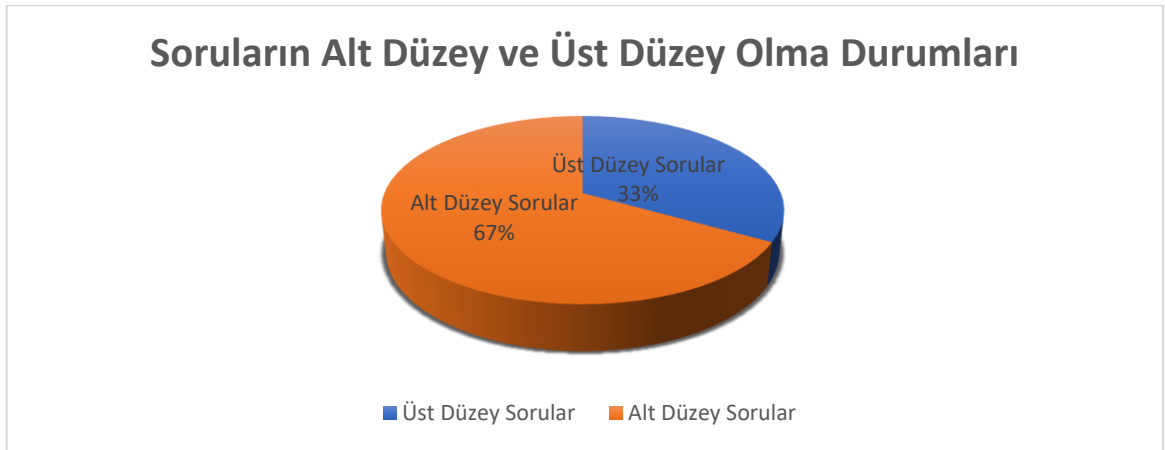
Tablo 1 incelendiğinde 229 adet metin altı sorunun 72'sinin (%32) hatırlama basamağına, 81'inin (%35) anlama basamağına, 25'inin (%11) çözümleme basamağına, 41'inin (%18) değerlendirme basamağına, 10'unun (%4) yaratma basamağına uygun olduğu belirlenmiştir. Ders kitabında, uygulama basamağına uygun soru tespit edilememiştir.

Şekil 3'te metin altı sorularının YBT'ye göre analizi grafiksel olarak gösterilmiştir.



Şekil 3. Soruların Bilişsel Süreç Düzeylerinin Grafiksel Gösterimi

Şekil 4'te Türkçe ders kitabındaki metin altı anlama sorularının YBT'de bulunan alt düzey basamaklar ile üst düzey basamaklar arasındaki dağılımı gösterilmiştir.



Şekil 4. Soruların Alt Düzey ve Üst Düzey Basamaklara Göre Oranı

Şekil 4 incelendiğinde anlamaya dayalı metin altı sorularının %67'sinin YBT'nin alt düzey basamaklarına, %33'ünün YBT'nin üst düzey basamaklarına yönelik olduğu belirlenmiştir.

Türkçe ders kitabında bulunan bazı soru örneklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Altı Anlama Dayalı Soru Örneklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

8. sınıf Türkçe Ders Kitabı sorusu	Bilişsel Süreç Basamağı					
	Soru	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme
	Yazar, metnin son paragrafına Türkçeyi nasıl tanımlamıştır?	X				
	"Dünya sizin için bir şaheser olsun ve dünyaya şaheserler sunun." sözüyle ne anlatılmak istenmiştir?		X			
	Metnin konusu, ana fikri ve yardımcı fikirlerini belirleyiniz.				X	
	İnsanın başarılı bir hayat yaşaması için en çok neye ihtiyacı vardır?					X
	Metinden bir sorun belirleyip bu soruna çözümler üretiniz.					X

Tartışma ve Sonuç

Türkçe derslerinin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde metinler önemli bir yere sahiptir. Her sınıf düzeyine uygun metinlerin öğrenciye sunulmasında kullanılabilir temel araçların başında Türkçe ders kitapları gelmektedir. 2003 yılında Özbay tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin %94'ünün ders kitaplarını temel kaynak olarak kullandığı ortaya çıkmıştır. Bu denli fazla kullanılan ders kitaplarının merkezinde metinler ve onları anlamayı sağlamada kullanılan sorular bulunmaktadır. Metinler ve metin altı sorular anlamının gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesinde vazgeçilmez öğeler olarak görülmektedir (Tosunoğlu, 1992; Akt. Durukan, 2009).

Yapılan çalışmada, sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakılmıştır. Alınan sonuçlarda soruların 72'sinin (%32) hatırlama basamağına, 81'inin (%35) anlama basamağına, 25'inin (%11) çözümleme basamağına, 41'inin (%14) değerlendirme basamağına, 10'unun (%4) yaratma basamağına uygun olduğu belirlenmiştir.

Farklı araştırmacılar tarafından, farklı zamanlarda öğretim içinde yer alan soruların bilişsel düzeylerini inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Dindar ve Demir (2006) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi dersi sınavında sorulan soruların bilişsel düzeyleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda Fen dersi sınavında sorulan soruların en çok bilgi basamağına yönelik olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayvacı ve Şahin (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin günlük planda yer alan sorular ve yazılıda sordukları sorular karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin sınıf içinde sordukları soruların bilgiyi ezberlemeye yönelik alt düzey sorular olduğu, sınavlarda sorulan soruların ise üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kuzu (2013) tarafından yapılan çalışmada 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki metin altı sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Çalışmada hatırlama düzeyine yönelik soruların %36, anlama düzeyine yönelik soruların %39, kalan düzeylere yönelik soruların ise %25 oranında olduğu belirlenmiştir.

Eroğlu ve Kuzu (2014) tarafından yapılan çalışmada Türkçe Ders Kitabındaki dil bilgisi kazanım ve soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda dil bilgisi sorularının %60'ının hatırlama ve anlama alt düzeylerine uygun olduğu %40'ının uygulama düzeyine yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Aslan ve Atik (2018) tarafında yapılan çalışmada 2015 ve 2018 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. 2015 yılı kazanımlarının sırasıyla uygulama, anlama ve çözümleme düzeylerine uygun olduğu; 2017 programında ise kazanımların büyük çoğunluğunun alt düzeylerle ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaya ve farklı zamanlardaki konu ile ilgili araştırmalara bakıldığında sorular arasında dengeli ve bilinçli bir dağılımın olmadığı, hatırlama ve anlamaya yönelik sorulara daha geniş yer verildiği belirlenmiştir. Özellikle uygulama basamağına yönelik sorulara metin altı sorularda hiç yer verilmemesi büyük bir eksikliklerdir. Soruların farklı düzeylerinin, fonksiyonlarının olması öğrencinin farklı bilişsel düzeylere çıkabilmesine olanak sağlamaktadır (Baysen, 2006). Çalışma göstermiştir ki büyük oranda öğrencilere hatırlama ve anlama basamağına yönelik sorular sorulmaktadır. Bu soruların öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede yeri olsa da farklı düzeylere çıkarıcı çalışmalarda eksikliğe neden olmaktadır.

Çalışmada ortaya çıkan diğer bir sonuç da soruların üst düzey ve alt düzey olma oranları arasındaki dengeli olmayan farktır. Soruların %67'sinin alt düzey, %33'ü üst düzey sorulardır. Öğrencilere bu kadar büyük oranda alt düzey soruların verilmesi öğrencilere hazır bilgiye ve ezbere yönlendirmektedir. Bu tür sorularda genel olarak öğrenciden verilen metni ele alması ve verilen bilgiye bağlı olarak düşünmesi istemektedir. Üst düzey sorular da ise öğrenciden sadece verilen bilgiyi hatırlamakla kalmaz aynı zamanda bu bilgiyi problem çözme, analiz etme ve değerlendirme yapmak için de kullanırlar. Bu tür sorularla karşılaşmak öğrencinin metni tam olarak anlayıp anlamadığını göstermektedir (Brualdi, 1998). Bu sebeple öğrenci üst düzey sorular ile karşılaştırmak metni çözümlemesi ve verilen istenen iletiyi tam olarak anlamasında önem teşkil etmektedir.

Bu çalışma ortaokul seviyesinde en yüksek kademe olan sekizinci sınıflara verilen okumaya dayalı anlama sorularının öğrencileri üst düzey seviyeye çıkarabilecek bir bilinçle hazırlanmadığını

ortaya koymuştur. Öğrencilerin üst düzey düşüncelerini artık bir eğitim amacı olarak gören günümüzde bu eksikliğin giderilmesi önemlidir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, A. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Eğitim Yönetimi*, 7 (2), 169-178.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56
- Anderson, L. W., & Krathwohl D. R.(2001). A Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives. New York (dazu:(<http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/bloomrev/index.htm>).
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J., Wittrock, M. C. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (D.A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arı, A. (2018). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aslan, M., & Uğur, A. T. İ. K. (2018). 2015 ve 2017 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Ayvacı, H. Ş., & Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmenlerinin ders sürecinde ve yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 441-455.
- Ayvacı, H. ve Şahin, Ç. (2009). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Ders Sürecinde ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Soruların Bilişsel Seviyelerinin Karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, XXII (2), 441-455.
- Başbay, M. (2008). Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 65-88.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L., & Lee, Y. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 295-313.
- Brualdi, A. (1998). Classroom Questions. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 6 (6), 1-3.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(142), 3-14.
- Büyükan, F. S., Çelik S., & Toraman, Ç. (2018). Sınıf içi soru sorma teknikleri ölçeği'nin (sisstö) geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 197-212.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dindar, H., & Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim*, 37 (181), 84-91.
- Eroğlu, D., & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 41(4), 47-56.

- Huitt, W. (2004). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. *Educational psychology interactive*, 22.
- Kaya, H. (2006). "Eleştirel düşünme ve soru sorma." *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 14(56), 71-78.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Küçükahmet, L. (2001). Öğretim ilke ve yöntemleri. *Ankara: Nobel Yayıncılık*.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into practice*, 41(4), 226-232.
- McBain, R. (2011). How High can Student Sthink? A Study of Students' Cognitive Levels Using Bloom's Taxonomy In Social Studies. ERIC.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2014). *Öğretim İlke Yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Tutkun, Ö.F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (1), 14-22.
- Tüzel, S., Yılmaz, E., & Bal, M. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının metin işleme sürecine yönelik hazırladıkları soruların revize edilmiş bloom taksonomisi doğrultusunda incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), 1085-1100.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-511.

Extended Abstract

Introduction

Asking a question is one of the oldest methods of teaching. Question is a triggering element to develop a person's thoughts. In today's perceptive of education, student is asked to be active, question, be able to use metacognitive skills, and a sense of education is developed accordingly. Skills that require high-level thinking such as critical thinking, creating, and evaluating are also emerging by asking questions (Kaya, 2006; Büyükelan Filiz, Çelik, Toroman, 2018). Therefore, questions possess an important place in current academic experience. In addition, questions should be used actively in Turkish lectures which enable the child to use native language effectively. Most of the questions used in Turkish lectures are faithful to the textbooks. Hence, it is important that the questions included in the textbooks are cognitively developing students. Even though there are many principles while determining questions, Bloom's taxonomy is the most frequently used one. This principle was revised and renamed as Revised Bloom's Taxonomy and was offered once again. As in Bloom's taxonomy, it was developed by the contribution of field experts in many higher education institutions and was an important study that became an alternative to Bloom's taxonomy (Yüksel, 2007,505). In the year 2001 Anderson et al. presented two main reasons for changing the Bloom's taxonomy, one of which was to ensure that the original taxonomy was followed by educators again with interest, and the second of which was the effort to support taxonomy with contemporary educational activities presented since 1956 (Anderson, Krathwohl, 2001; Bümen, 2006; Başbay, 2007; Tutkun, 2012).

Revised Bloom's Taxonomy was mostly used when classifying goals and exam questions in teaching programs (Krathwohl, 2009, 2; McBain, 2011; Aslan, Atik, 2017). Seddon stated that the taxonomy had an important effect on all over the world and was frequently used for educational purposes (Seddon, 1978; cited in Başbay, 2007). This taxonomy attracted attention in all over the world including our country and has been researched and frequently used in the field of assessment and

evaluation (Bümen, 2006). A great gap filled with taxonomy, first systematic classification of thinking and learning processes, easy to understand, and the necessity to measure students' abilities are effective in attracting such attention (Forehand, 2011). Taxonomy answers the question that "What kind of changes will there be at the end of education" (Küçükamet, 2003) for teachers; it is also a guide in taking precautions for consistent education and training activities in the form of understanding, remembering and organizing activities for high level skills (Senemoğlu, 405).

This study aims to investigate questions in a Turkish textbook according to Revised Bloom's Taxonomy.

Method

This research was designed as a case study. Study object of the study was the 8th Grade Turkish Textbook which was approved for the 2018-2019 academic year. In order to analyse questions in the book, Revised Bloom's Taxonomy Chart was compiled by the researcher and collected from Anderson and Demirel. Content analysis was administered on data. First, questions were classified by the researcher according to the stages of the Revised Bloom's Taxonomy. Later, in order to increase the validity and reliability of the questions two field experts and an assessment and evaluation expert were consulted. The reliability was tested according to the opinions of experts and by using the Miles and Huberman's reliability formula (Reliability Formula: Consensus/Consensus+Disagreement).

Result and Discussion

In this study, a total of 229 text-dependent questions in the Turkish Textbook were categorized according to the Revised Bloom's Taxonomy. It was determined that 72 (32%) of the text-dependent questions corresponded to the remembering stage, 81 (35%) to the understanding stage, 25 (11%) to the analysis stage, 41 (19%) to the evaluating stage and 10 (4%) to the creating stage. In the textbook, none of the questions identified corresponded to applying stage.

Based on these results it was determined that the questions were not balanced and did not display a planned distribution, and questions related to remembering and understanding stages outnumber others. It was a major deficiency that questions related to applying stage was not included in text questions. In addition, having different degrees and functions of the questions enables students to reach higher cognitive levels (Baysen, 2006). As a result, students were asked questions about low level cognitive skills (remembering, understanding). Although these questions had a role in developing students' reading comprehension skills, they caused them to think by memory and at a simple level.

Findings of the study also showed an unbalanced difference between higher and lower-level questions. That is, 67% of the questions were at lower-level and 33% were at higher-level questions. Therefore, offering students lower-level questions to a large extent leads to ready-made knowledge and memorization. With these types of questions, students are led to read the given text and think based on the given information. However, higher-level questions ask the student not only to remember the given information, but also to apply, analyse and evaluate the problem. Encountering such questions reveals whether the student comprehends the text wholly (Brualdi, 1998). Therefore, it is important to offer student high level questions to analyse the text and understand the desired message entirely. This study revealed that text comprehension questions for the 8th grade, which is the highest grade of a secondary school degree, were not prepared with the awareness that could raise students to a higher-level. Students' higher-level thinking was regarded as an educational goal; therefore, it is important to overcome this shortcoming.



Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kusurları

*Nurşen YILDIRIM**

Öz

İnsanlar, duygu ve düşüncelerini sesler aracılığıyla söze dönüştürerek başkalarına anlatırlar. Bu araştırmada iletişimin vazgeçilmez unsuru olan konuşma üzerinde durulmuştur. Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinde (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) gözlemlenen konuşma kusurlarının Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ile belirlenmesidir. Bunun için çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen, 7 alt boyutta 44 madde içeren bir anketten yararlanılmıştır. Malatya il merkezinde görev yapmakta olan 50 öğretmenden görüş alınmış ve veriler SPSS 22.0 programı ile analiz edilerek öğrencilerde en sık görülen konuşma kusurları tespit edilmiştir. Buna göre; gelecek zaman 1. tekil kişi çekimini “-eceğim, -acağım” yerine “-ecem, -acam” şeklinde kullanmak ortaokul öğrencilerinde en fazla görülen konuşma kusurudur. Bu durum hızla ve en az çabayla konuşma isteğinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca kısıtlı bir kelime hazinesiyle konuşmak, tekrara düşerek konuşmak, konuşurken gereksiz sesler çıkarmak öğrencilerde sık görülen diğer konuşma yanlışlarıdır. Öğrenci konuşmalarında sık gözlemlenen bu üç durum birbiriyle bağlantılı olup kelime dağarcığının kısıtlı olmasından kaynaklanmaktadır. Bireyin sözcük evrenini genişletmek bu üç konuşma kusurunun da giderilmesinde etkili olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Konuşma, konuşma kusurları, ortaokul öğrencileri

Speech Errors of Secondary School Students According to Teacher Opinions

Abstract

People express their feelings and thoughts to others by converting them into words. In this research, speech which is an indispensable element of communication was investigated. This research aims to determine the speech errors observed in secondary school students (the 5th, 6th, 7th, and 8th grades) according to the opinions of Turkish teachers. For this, a questionnaire developed by the researcher containing 44 items in 7 sub-dimensions was used. Opinions of 50 teachers working in Malatya city center were received and data were analysed with SPSS 22.0 program. Later the most common speech errors of the students were identified. Findings of the research revealed that the most common speech error in secondary school students was to shorten the first-person singular conjugation of future tense. This was due to the desire to speak quickly and with minimum effort. In addition, speaking with a limited vocabulary, falling into repetition, making unnecessary voices while speaking are other common speech errors. These three situations which are frequently observed in student' speeches are interconnected and stem from limited vocabulary. Expanding an individual's vocabulary will be effective in eliminating these three speech errors.

Keywords: Speech, speech errors, secondary school students

Giriş

Sözlü iletişim aracı olarak konuşma insanların en önemli ve ayırıcı özeliği kabul edildiğinden insan “konuşan bir varlık” olarak tanımlanır. Konuşma, zihinde biçimlenen düşüncelerin ses organları yardımıyla anlamlı söz kalıbına dönüştürülmesidir. Konuşmanın yazılı ifadeye göre en önemli ayrımı doğal koşullar altında ve hazırlıksız yapılmasıdır (Gündüz ve Şimşek, 2014: 17-20).

* Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü, Malatya, nursen.aksoy.yildirim@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1977-9419

Günümüzde özellikle iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından konuşma ve konuşmanın etkileyici gücü yoluyla elde edilen başarı, bireylerin yaşam niteliğiyle doğru orantılı sayılmaktadır. Bu nitelik gerek iş, gerekse özel yaşam boyutunda bireylerin güçlü iletişim kurmaları yoluyla değer kazanacaktır. Değişik amaçlara yönelik yapılan konuşmalar, sunuşlar, toplantılar için geçerli olan ölçütlerin başında etkili konuşma, doğru, anlaşılır ve açık anlatım gelmektedir (Kurudayıoğlu, 2003).

Yaman'a (2007) göre ana dilini iyi bilmek iyi konuşmanın temelini oluşturur. Zihinde var olan ne kadar kavram ve bu kavramlara ilişkin bilgi varsa söylenecekler o kadar çok olur. Duygu ve düşüncelerini etkili biçimde ifade etmek insana sayısız yarar sağlar. Bilgi ve birikimlerini karşı tarafa iletmekte zorlanmak, o bilgileri kullanamamak demektir. Kullanılmayan bilgi ise doğal olarak işlevselliğini yitirir.

Günlük hayatın vazgeçilmez unsurlarından olan konuşmanın niteliği insanlar arasındaki iletişimi ve ilişkiyi etkiler. Konuşmanın niteliğinde etkili olan bazı değişkeler vardır. Dil bilgisi, telaffuz, kelime hazinesi, vurgu ve tonlama, içeriğin sağlam olması, sunum bunlardan bazılarıdır (Bozkurt, 2017; Yıldız ve Yavuz, 2012). Değişkenlerin bir veya birkaçında kusur bulunması konuşmanın kalitesini düşüreceği gibi etkili iletişime de gölge düşürür. Bu nedenle konuşma becerisini geliştirmek adına varsa konuşma kusurlarının belirlenmesi ve düzeltilmeye çalışılması çok önemlidir.

Erdem'e (2013) göre "konuşma, mutabık kalınan işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihninde anlam oluşturmalarını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir. Konuşma, zihnin söz kalıbına döktüğü ve oluşturduğu düşüncelerin, duyguların şekillendirilmesidir. Konuşma, fiziksel anlamda birçok organın birlikte çalışmasıyla ortaya çıkan karmaşık bir beceridir".

Konuşmanın günlük yaşamın bir parçası olduğu çoğu kaynakta ifade edilir. Özdemir'e (2004) göre konuşma, "duygu ve düşünceleri, görülüp yaşananları karşımızdakilere sözle iletme işidir. Konuşma, bir düşünce alışverişi, başka türlü söylemek gerekirse yaşantıları başkalarıyla paylaşma işidir."

İnsanların iletişim halinde olabilmeleri için en önemli unsur konuşmadır. Konuşmayı anlamlı kılabilme, güçlü aktarım yapabilmek, duygu ve düşünceleri bir insana ya da bir topluluğa doğru biçimde iletebilmek için etkili ve güzel konuşma gerekmektedir (Kurudayıoğlu, 2003).

Konuşma yalnızca fiziksel etkinlik gerektiren yalın bir beceri değildir. Fiziksel ve zihinsel süreçlerin uyumlu, beraber çalışmasını gerektiren karmaşık bir beceridir. Konuşmanın fiziksel ve zihinsel boyutu kendi içinde ayrı ayrı aşamaları barındırır.

Konuşmanın gerçekleşmesi için öncelikle işitme organlarının sağlıklı çalışması gerekir. Fiziksel olarak konuşma yeteneğinin oluşabilmesi için kişinin duyma becerisine sahip olması gerekir. Konuşmada mutabık kalınan dilsel semboller önemli olduğuna göre bunları duyamayan kişinin bu sembolleri algılaması mümkün değildir. Konuşamayanların kendi aralarında ortak bir beden dili geliştirdikleri görülür. Bu da konuşmanın daha doğrusu dilin mutabakat sonucu oluştuğuna en güzel örnektir. Sağır insanların beden diline hâkim olamayanların onları anlamaları imkânsızdır. Hâlbuki yakın çevresinde sağır kişilerin olduğu bir kimse, onlarla iletişim kurmak zorunda olduğundan onların beden dilini çözebilmektedir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2017: 45).

Akciğerlerimizden çıkan havanın sese dönüşerek boğaz, yumuşak damak, küçük dil, dil, diş ve dudakların çeşitli şekillere girerek ünlü, ünsüz sesleri oluşturmasıyla konuşma gerçekleşir (Ömür, 2001: 32). "Yalnızca bu organlar konuşmanın oluşabilmesi için yeterli değildir. Seslerin oluşmasını anlamlı bir konuşmaya dönüştürebilmek için işitme organlarının çalışması, doğru sinir akışları ve beyin işlevleri gerekir" (Erdem, 2013: 417).

Konuşmayı yönlendiren duygu ve düşünceler insan kalbinde başlar. Çünkü konuşma her şeyden önce bir duygu işidir. Kalpten kaynaklanan bu istek beyinde biçimlenir. Ses organları vasıtasıyla ürün durumuna getirilir ve ağız yoluyla dışarıya sunulur. Dolayısıyla konuşmanın biçimlenme aşaması beyinde gerçekleşir. Konuşmayı sevk ve idare eden merkez beyindir. Bu nedenle beyin fonksiyonlarının konuşmadaki önemi büyüktür. Zaten fiziksel bir engeli olmadığı halde konuşma kayıpları yaşanması da zihinsel etkinliklerin yitilmesiyle açıklanmaktadır (Yaman, 2007: 22).

"İnsan, başkalarıyla ilişkilerini sürdürebilmek ve toplum hayatına uyum sağlayabilmek için duygu ve düşüncelerini kendi çevresindeki insanlara aktarmak zorundadır. İletişim adı verilen bu aktarma eylemi hem biyolojik hem psikolojik olarak bir zorunluluktur. Yapılan araştırmalara göre kişinin çevresiyle en etkili iletişim kurma yolu konuşmadır" (Gündüz ve Şimşek, 2014: 21).

Konuşmanın bu işlevi etkili, doğru, kusursuz konuşmanın önemini vurgular. Çünkü birey sosyal varlık alanında doğru iletişim sağladığı, kendini iyi ifade ettiği sürece huzurlu olur. O halde duygu ve düşüncelerin doğru aktarımı ancak dil yanlışlarından arınmış, içerik olarak tutarlı ve söyleyişe önem veren akıcı bir konuşmayla sağlanır.

Konuşma anlatmaya dayalı dil becerilerinden biridir. Anlatımın sağlanması için öncelikle anlamanın gerçekleşmesi, belli bir bilgi birikimine sahip olunması, dil bilgisi ve bilincinin gelişmiş olması gerekir. Etkili ve güzel bir konuşma fiziksel ve zihinsel süreçlerin sağlıklı işlemesine bağlıdır. Ancak her konuşma estetik, içerik, sunum, seslendirme bakımından aynı kalitede değildir. Çünkü konuşma niteliği üzerinde belirleyici olan birden fazla etmen vardır: artikülasyon, entonasyon, vurgu, telaffuz, dilin gramerine hakim olma, beden dili, kaygı düzeyi, kelime hazinesi... Bu etmenlerde yanlış veya eksik bulunması konuşma kalitesini düşürür, iletişimde aksamalara neden olur. Yanlış telaffuzlar, doğru olmayan cümle kuruluşları, hatalı vurgular, kısıtlı sözcük dağarcığı, içeriğin sağlam kurulmaması konuşmayı yanlış bir anlatıma dönüştürür. Oysa etkili ve doğru bir konuşmanın dil yanlışlarından, konuşma bozukluklarından arınmış olması şarttır. Erdem'e (2013) göre "konuşma bozukluğu, konuşmanın akıcılığında, ritminde, vurgularında, zihinsel organizasyonunda sorunlar bulunmasıdır". Konuşmanın niteliğinde bu etmenler belirleyici olduğundan bunlardan birinde veya birkaçında sorun olması konuşma kusuru oluşturur.

Kuru ve Güneş'e (2017) göre konuşma; dil, düşünce, duygu, ses ve konuşma organları gibi öğelerle doğrudan ilgilidir. Bunlardan birinin eksikliği ya da yetersizliği konuşma kusurlarına yol açar. Özgür (2003) ise bu durumu konuşma bozukluğu olarak şöyle değerlendirir: "Konuşma bozukluğu denilince ilk akla gelen akıcılığın bozulması olsa da bunun yanında konuşmaya eşlik etmeyen vücut hareketleri, dinleyicilere uygun hitap edememe, seçilen iletişim yollarının yanlış kullanımı, konuşma konusuna hâkim olamama, dilbilgisi kurallarına uymama gibi problemler de söz konusu olabilir. Ancak konuşma bozuklukları dilin sesli sembolleri, artikülasyon, ses ve işitme olmak üzere geniş bir alanını kapsar".

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinde (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) gözlemlenen konuşma kusurlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Malatya il merkezindeki ortaokullarda okuyan 10-14 yaş aralığındaki öğrencilerin en fazla hangi konuşma yanlışlarını yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, dört temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan sosyal hayatta en yoğun şekilde kullanılan konuşmayı konu edinir. Bu nedenle araştırma sonuçları etkili iletişim kurmanın ve düşünceleri doğru ifade etmenin önündeki engelleri ortaya çıkaracak olması bakımından önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi şudur:

"Ortaokul öğrencilerinde en sık gözlemlenen konuşma kusurları nelerdir?"

Belirtilen problem cümlesi doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında dil bilgisi bakımından hangi kusurlar bulunur?
2. Ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında telaffuz bakımından hangi kusurlar bulunur?
3. Ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında içerik bakımından hangi kusurlar bulunur?
4. Ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında vurgu ve tonlama bakımından hangi kusurlar bulunur?
5. Ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında sunum bakımından hangi kusurlar bulunur?
6. Ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında yöresel ağız kullanımına bağlı hangi kusurlar bulunur?
7. Ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında kelime bilgisi bakımından hangi kusurlar bulunur?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması (case study) ile yürütülmüştür. "Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan görgül bir araştırma yaklaşımıdır" (Yin, 1984'ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 289). Durum çalışması temelde nitel araştırma geleneğinden beslense de yöntemin kendisi nicel verilerin toplanmasına olanak sağlamaktadır (Saban ve Ersoy, 2019: 141).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Malatya il merkezindeki MEB’e bağlı okullarda görev yapmakta olan 50 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler seçilirken cinsiyet dengesi gözetilmemiş yalnızca çalışmaya gönüllü katılım ölçütü alınmıştır. Farklı bölgelerde çalışan öğretmen görüşlerine ulaşmak için il merkezindeki 12 farklı okulda anket uygulanmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde 32 kadın, 18 erkek öğretmenin katılımıyla çalışma yürütülmüştür. Katılımcıların % 88’i lisans, % 8’i yüksek lisans ve % 2’si doktora eğitim düzeyindedir. Ankete katılan öğretmenlerden 3’ünün mesleki deneyimi 10 yıldan az, 47’sinin mesleki deneyimi ise 10 yıl ve üzeridir. Bu durum öğrencilerindeki konuşma kusurlarını tespit ederken öğretmenlerin uzun yıllara dayanan mesleki bilgi ve birikimlerini işin içine kattıklarını göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bir anketle toplanmıştır. Anket hazırlanırken öncelikle kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve konuşma bozukluğu, dil yanlışı veya konuşma kusuru olarak nitelendirilen unsurları içeren bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzdaki maddeler için üç Türkçe eğitimi uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda birbirini kapsayan maddeler anketten çıkarılmış ve Malatya’nın yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan bazı kullanımların da konuşma kusurları listesine eklenmesi uygun görülmüştür. Anketin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına her bir maddeye ilişkin uzman görüşleri değerlendirilmiş, bu doğrultuda gerekli düzenlemeler yapılarak görüş birliği sağlanmıştır. Daha sonra üzerinde uzlaşılan 44 madde araştırmanın probleminde belirlenen alt boyutlara uygun olarak 7 başlık altında bir sınıflamaya tabi tutulmuştur. Taslak anket deneme amacıyla 3 Türkçe öğretmenine uygulanmış ve öğretmenlerin açık ve anlaşılır bulmadıkları birkaç ifadeye değişikliğe gidilmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmelerle, anket uygulanmış ve öğretmenlerden 44 maddelik bir liste halindeki bu ankette öğrencilerde rastladıkları konuşma kusurlarını işaretlemeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler SPSS 22.0 veri analiz programı kullanılarak çözümlenmiştir. SPSS paket programı ile anket maddelerinin işaretlenme oranını yüzde olarak belirlenmiştir. 7 alt boyut kendi içerisinde bir değerlendirmeye tabi tutularak ortaokul öğrencilerinde en çok rastlanan konuşma kusurları tespit edilmiştir. Araştırmanın “bulgular” bölümünde anketteki 44 maddenin tamamı bulunmaktadır ve her bir maddenin işaretlenme oranı da tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ve bunların sonucunda ulaşılan yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine uygun olarak aşağıda sunulmuştur.

“Dil Bilgisi” Alt Boyutuyla İlgili Bulgular

Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen ankette dil bilgisi alt boyutuyla ilgili 7 konuşma yanlışı yer almaktadır. Aşağıdaki tabloya anketteki bu 7 maddenin katılımcılar tarafından öğrencilerinde rastladıklarını belirtme oranları gösterilmiştir.

Tablo 1.

Dil Bilgisi Kaynaklı Konuşma Kusurlarının Analizi

Dil Bilgisi Kusurları	f	%
Gelecek zaman 1. tekil kişi çekimini – eceğim, -acağım yerine – ecem, -acam şeklinde kullanmak	36	72

Tablo 1.

Dil Bilgisi Kaynaklı Konuşma Kusurlarının Analizi (Devamı)

Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kusurlarının Öğretmen Görüşleriyle Belirlenmesi

Dil Bilgisi Kusurları	f	%
Konuşmada anlatım bozukluğu yapmak	24	48
Konuşma esnasında birtakım sesleri ve heceleri atlamak	23	46
Ünsüz benzeşmesini konuşmaya yansıtmamak	17	34
Metatez (göçüşme) yaparak konuşmak	13	26
Ünlü daralmasını konuşmaya yansıtmamak	13	26
Kelime ortasında ses ikizleşmesi yapmak	12	24
İyelik ekini fazladan kullanmak	6	12
Kelime başına kelimenin aslında olmayan ses eklemek	6	12

Tabloda dil bilgisi kaynaklı konuşma kusurları öğrencilerde rastlanma oranları bakımından karşılaştırılmıştır. Buna göre ortaokul öğrencilerinde en fazla gözlemlenen konuşma kusuru gelecek zaman 1. tekil kişi çekimini – eceğim, -acağım yerine -ecem, -acam şeklinde kullanmaktır. Hızlı konuşmak ya da en az çabayla konuşmak isteği bu durumun nedeni olarak düşünülebilir. Ayrıca “ğ”nin telaffuzunun öğrencilere zor gelmesi ve söylem anında onu yok sayarak kolay bir söyleyişi tercih etmeleri de bu duruma yol açmış olabilir. Konuşmada anlatım bozukluğu yapmak ve konuşma esnasında birtakım heceleri atlamak öğrencilerde en sık rastlanan diğer dil bilgisi yanlışlarıdır. Buradan öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmede kestirme söylemler tercih ettiği ve bu nedenle cümlelerin anlatım olarak sağlamlıktan uzaklaştığı çıkarılabilir. Tabloya göre öğrencilerin konuşma anındaki genel yaklaşımı kelimedeki bulunan bazı sesleri seslendirmekten kaçınarak kısa söyleyişlere yönelmektir.

“Telaffuz” Alt Boyutuyla İlgili Bulgular

Her harfin konuşma organlarındaki oluşum ve temas noktası farklıdır. Ünlüleri ve ünsüzleri çıkış noktalarına uygun seslendirmek gerekir. Harflerin gerekli ve doğru yerlere temas edilmeden söylenmesi telaffuz yanlışlığı oluşturur.

Tablo 2.

Telaffuz Kaynaklı Konuşma Kusurlarının Analizi

Telaffuz Kusurları	f	%
Kelimeleri yanlış telaffuz etmek	25	50
Harfleri çıkış yerlerine, boğumlamaya dikkat etmeden seslendirmek	13	26
Kelimeleri ağızdan tam çıkarmamak	9	18
Kelimeleri yarıya kadar seslendirip tekrar başa dönmek	6	12
Konuşmada “r” seslerini çıkartamamak	5	10
Konuşmada “s” seslerini peltek söylemek	4	8
“r” sesi yerine “y” sesini telaffuz etmek	4	8

Tabloya göre ortaokul öğrencilerinin en çok yaptığı telaffuz yanlış kelimeleri doğru seslendirmemektir. Bunda öğrencinin yakın çevresinden yanlış kullanımları duya duya yanlış doğru zannetmesi etkili olabilir. Örneğin; öğrenci “eşofman” yerine “aşortman” diyorsa, çevresindeki yetişkinler de kelimeyi böyle kullanıyorsa yanlış devam eder. Çünkü birey herkesten duyduğu yanlış kullanımı doğru sanmaktadır. Bu yanlış örnek zincirinin bir yerde kırılması gerekir. Ancak o zaman öğrenci yanlış telaffuzunu fark eder ve kelimeyi doğru seslendirmeye çabalar. Harfleri çıkış yerlerine uygun seslendirmemek ve kelimeleri ağızdan tam çıkarmamak öğrencilerin yaptığı diğer telaffuz yanlışlarıdır.

Telaffuz yanlışlarını gidermenin en etkili yolu bireye bol bol doğru örnekler sunmaktır. Çünkü birey dinler, dinlediklerini zihninde kodlar ve belli bir birikimden sonra konuşur. Ayrıca radyo ve televizyonlarda güzel konuşan bilim adamlarını, spikerleri dinlemek de telaffuz konusunda kişiye bir

bilinç kazandırabilir. Harflerin doğru telaffuzu için ise tekerlemelerden yararlanılabilir. Çünkü tekerlemeler bir nevi dil egzersizleridir.

“İçerik” Alt Boyutuyla İlgili Bulgular

Konuşmanın içeriği, konuşmacının konuyu nasıl işlediği ile ilgilidir. Konunun düzenlenme ve aktarılma biçimi konuşmanın karakteri üzerinde belirleyici olur.

Tablo 3.

İçerik Kaynaklı Konuşma Kusurlarının Analizi

İçerik Kusurları	f	%
Konuşmasını bir plan dâhilinde gerçekleştirmemek	22	44
Konudan uzaklaşarak, konu dışına çıkarak konuşmak	17	34
Konuşma konusu ile alakasız örnekler vermek	16	32
Konuşma içeriğinde tutarsızlık, çelişkili anlatımlar bulunması	14	28
Olayları veya bilgileri sıraya koyarak anlatmamak	11	22
Konuşmasında geçiş ve bağlantı ifadelerini yerinde kullanmamak	10	20
Konuşmasında argo ifadeler yer vermek	9	18

Tabloya göre en fazla rastlanan konuşma kusuru konuşmanın bir plandan yoksun oluşudur. Konu dışına çıkmak ve alakasız örnekler vermek de en çok gözlemlenen diğer yanlışlardır. Oysa yazıda olduğu gibi konuşmada da bir plan bulunmalıdır, ana fikir yardımcı fikirlerle desteklenmeli, örnekler verilmelidir. Ancak tablodan anlaşıldığı üzere ortaokul öğrencileri konuşmalarını bir plan dâhilinde değil de gelişigüzel yürütmeyi tercih etmektedir. Konuların öncelik, sonralık sırasını göz ardı ederek konuşmak ifadeyi dağıtır. Bu plansızlık birkaç söylem sonra konu dışına çıkmayı da beraberinde getirir. Bunu önlemek için konuşma öncesi zihinsel bir tasarlama yapmak yerinde olacaktır. Konuşmanın zihinsel sürecini olabildiğince hızlı yürütmek, konuşurken bir taraftan da zihinde düzenleme yapmak, ilgili parçaları yan yana getirmek plansız konuşmayı önler.

“Vurgu ve Tonlama” Alt Boyutuyla İlgili Bulgular

Vurgu ve tonlama, bazı kelimelerin veya hecelerin daha baskılı söylenmesiyle cümleye çeşitli anlam incelikleri sağlar. Vurgu yerli yerine oturtulmadıkça istenilen anlam ortaya konamaz.

Tablo 4.

Vurgu ve Tonlama Kaynaklı Konuşma Kusurları

Vurgu ve Tonlama Kusurları	f	%
Konuşmasında vurgu ve tonlama yanlışları yapmak	19	38
Konuşmada duraklamaları noktalama işaretlerine uygun yapmamak	17	34
Anlaşılmayı güçleştirecek kadar hızlı konuşmak	7	14
Anlaşılmayı güçleştirecek kadar yavaş konuşmak	4	8

Tabloda ortaokul öğrencilerinde en sık görülen konuşma yanlışları vurgu ve tonlamayı yanlış yapmak olarak belirlenmiştir. Yani öğrenciler cümleye anlatılmak istenen duyguyu katmadan, tek düze konuşmaktadır. Kelime ve heceler arasında yükseklik ve yoğunluk bakımından sesin alçalıp yükselmeyişi monoton bir konuşmaya neden olur. Bunu önlemek için öncelikle ses organları etkili kullanılmalıdır. Gereken yerde durak, vurgu ve entonasyon yapmak için nefes egzersizleri de faydalı olabilir. Nefes kontrolünün sağlanmasıyla konuşmaya etkililik, duygu, heyecan kazandırılabilir.

“Sunum” Alt Boyutuyla İlgili Bulgular

Sunum konuşmacının o anki psikolojik durumu, tavır ve davranışlarıyla doğrudan ilgilidir. Konuşma esnasında rahat olmamak, aradığı kelimeyi zihninde bulamayıp gereksiz sesler çıkarmak, anlattıklarını beden diliyle desteklememek konuşma niteliğini olumsuz etkiler.

Tablo 5.

Sunum Kaynaklı Konuşma Kusurları

Sunum Kusurları	f	%
Konuşurken gereksiz sesler çıkarmak	25	50
Konuşurken jest ve mimiklerini, beden dilini etkili kullanmamak	22	44
Konuşma sırasında kaygılı hissetmek	21	42
Konuşurken öne arkaya veya iki yana sallanmak	20	40
Dinleyicilerle göz teması kurmamak	19	38
Konuşmaya isteksiz olmak	16	32
Açık, net, anlaşılır bir sesle konuşmamak	8	16
Konuşma esnasında duyulmayacak kadar kısık ses tonu kullanmak	6	12
Konuşmada gereksiz yere bağırarak	6	12

Tabloya göre ortaokul öğrencilerinde en yaygın görülen konuşma kusuru konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktır. Bu durum öğrencilerin aradıkları kelimeyi zihinlerinde hemen bulamadıkları, söz arasında oluşan boşlukları doldurmak adına “asalak ses” olarak tabir edilen “hımmm, şeyyy, eeee, ıııı” benzeri sesler çıkardıklarını gösterir. Konuşma esnasında kaygılı hissetmek ve beden dilini etkili kullanmamak öğrencilerde sıkça karşılaşılan diğer konuşma kusurlarıdır. Bireyin özgüven eksikliği konuşurken kaygı duymasına neden olur. Öğrencilerin motivasyon düzeyinin yükseltilmesi, onlara olumlu telkinde bulunmak konuşma kaygısını azaltacaktır.

“Yöresel Ağız Kullanımı” Alt Boyutuyla İlgili Bulgular

“Yöresel ağız özelliklerine göre konuşmada seslerle ilgili yanlış kullanımlar olabileceği gibi ek ve kelimelerde de yanlışlar görülebilir. Yazılı dilde ve İstanbul ağızında olmayan pek çok unsurun sözlü dilde mahallileştiği görülür” (Erdem, 2013: 442).

Tablo 6.

Yöresel Ağız Kullanımı Kaynaklı Konuşma Kusurları

Yöresel Ağız Kullanım Kusurları	f	%
Şimdiki zaman eki “-yor” yerine yöresel söyleyişten kaynaklı “-yı, -yi, -yu, -yü” eklerini kullanmak	20	40
“k” sesleri yerine yöresel ağzın özelliğinden “g” sesini kullanmak	15	30
Kelimenin aslında olmayan bazı sesleri sesletim esnasında kelime sonuna eklemek	11	22
Ayrılma hal eki “+den, +dan” yerine bulunma hal eki olan “+de,+da” kullanmak	7	14
Kelimelerin başındaki “h” sesini söylememek	3	6

Tabloya göre öğrencilerde en sık rastlanan konuşma kusurları “şimdiki zaman eki ‘-yor’ yerine ‘-yı, -yi, -yu, -yü’ eklerinden birini kullanmak” ve “özellikle kelime başlarındaki ‘k’ sesleri yerine ‘g’ sesini kullanmak” tır. Bu kullanım Malatya yöresinin en belirgin ağız özelliğidir. Çevresindeki yetişkinlerden bu tarz kullanımlar duymanın öğrenciye doğrudan örnek olduğu görülmektedir. İstanbul Türkçesi ile hazırlanmış dinleme metinlerini örnek olarak kullanmak; yöresel

kullanım özellikleri içermeyen açık, net, düzgün bir konuşmayla öğrencilere örnek olmak bu tarz konuşma yanlışlarının giderilmesinde yardımcı olabilir. Çünkü birey doğru kullanımı duya duya zihnine yerleştirecek ve ardından düzgün bir ifade tarzına doğru yönelecektir.

“Kelime Bilgisi” Alt Boyutuyla İlgili Bulgular

Kelimeler bireyin düşünce evrenini oluşturur. Bireyin dünyaya bakış açısı bildiği kelimelerle sınırlıdır. Bu nedenle duygu ve düşüncelerin doğru aktarılması kelime hazinesiyle doğrudan ilgilidir.

Tablo 7.

Kelime Bilgisi Kaynaklı Konuşma Kusurları

Kelime Bilgisi Kusurları	f	%
Kısıtlı bir kelime hazinesiyle konuşmak	33	66
Tekrara düşerek konuşmak	28	56
Kelimeyi cümlede anlamına uygun olarak kullanmamak	8	16

Tabloya göre kısıtlı bir kelime hazinesiyle ve tekrara düşerek konuşmak ortaokul öğrencilerinde en sık rastlanan konuşma kusurlarıdır. Buna göre sınırlı bir sözcük dağarcığına sahip olan bireylerin konuşurken tekrara düşmesi kaçınılmazdır. Bireyin sözcük evrenini genişletmek bu iki problemi de ortadan kaldıracaktır. Çünkü ne kadar çok kelime ve kavram bilinirse duygu ve düşünceler o denli rahat ifade edilir. Bunun için bol bol kitap okumak önerilebilir. Türk ve Dünya edebiyatının seçkin eserlerinin okunması hem kelime hazinesini geliştirir hem de dilin güzel kullanımlarını kazandırır. Kelime hazinesini genişletmenin bir yolu da bulmaca çözmektir. Böylece hem bilgiler gelişir hem de yeni kelimeler öğrenilir. Anlamı bilinmeyen kelimeler için sık sık sözlüklere başvurmak, yazımı karıştırılan kimi sözcükleri Yazım Kılavuzu’ndan araştırmak da kelime hazinesini zenginleştirecek diğer bazı etkinliklerdir.

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencilerinde rastlanan konuşma yanlışlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen 44 maddelik anket Malatya il merkezinde görev yapmakta olan 50 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen veriler en fazla rastlanan konuşma yanlışlarını bulmak üzere SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiş, yalnızca konuşma kusurlarının yüzdeler oranları belirlenmiş, ilişkilendirme yoluna gidilmemiştir. Araştırma neticesine göre ortaokul öğrencilerinde en sık rastlanan konuşma kusurları sırasıyla şunlardır:

1. Gelecek zaman 1. tekil kişi çekimini – eceğim, -acağım yerine – ecem, -acam şeklinde kullanmak
2. Kısıtlı bir kelime hazinesiyle konuşmak
3. Tekrara düşerek konuşmak
4. Konuşurken gereksiz sesler çıkarmak
5. Kelimeleri yanlış telaffuz etmek

Bu tespit yapılırken ankette yer alan 44 madde içerisinde öğrencilerde gözlemlendiği en fazla belirtilen 5 madde sırasıyla verilmiştir. Gelecek zaman 1. tekil kişi çekimini –eceğim, -acağım yerine -ecem, -acam şeklinde kullanmak ve kelimeleri yanlış telaffuz etmek öğrencinin çevresinden yanlış örnekler duyduğunu gösterir. Çünkü konuşmanın ilk aşaması dinlemedir. Birey dinlediklerini kodlayarak zihnine yerleştirir ve belli bir süre sonra zihnindeki dil malzemelerini konuşmasına yansıtır. Demir ve Özdi’ın (2019) öğretmen görüşlerinden hareketle öğrencilerin konuşma becerilerini yokladıkları çalışmada; argo kullanımına, söz varlığı yetersizliğine, düşük sosyoekonomik yapının yansımalarına, ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin yetersizliğine, öğrenci merkezli sınıf ortamlarının oluşturulmadığına yönelik katılımcı görüşleri dikkat çekicidir. Yine bu çalışmada

öğrencilerin aile ortamının etkisiyle mahalli unsur özellikleri ile konuştuğu ve ölçünlü dil özelliklerine hâkim olmadığı dile getirilmiştir.

Öğrencilerde konuşma kusuru olarak en sık gözlemlenen üç durum birbiriyle bağlantılı olup kelime dağarcığının kısıtlı olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü öğrenci kelime hazinesi zengin olmadığı için tekrara düşerek konuşur. Yine kelime hazinesi kısıtlı olduğundan aradığı kelimeyi zihninde bulamaz ve zaman kazanmak için söz arasındaki boşlukları “hımm, ııı, şeyyy, eeee” gibi gereksiz seslerle doldurur. Böylece akıcı bir konuşmadan uzaklaşılır. Güneş ve Kuru (2017) , akıcı konuşma problemine dikkat çektikleri nicel çalışma neticesinde bu problemi yaşayan öğrencilerin etkinlikler sonrasında kelime hazinelerindeki gelişim ve cümlede kullandıkları kelime sayısındaki artışın dakikada kullanılan hece sayılarını da artırdığına değinmişlerdir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlara benzer şekilde Çal ve Erdoğan (2017), çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma esnasında kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını, yetersiz bilgiye sahip olmalarının bu durumu artırdığını, topluluk önünde çok fazla konuşmadıkları için konuşma becerisinin gelişemediğini vurgulamış aynı zamanda öğretmen adaylarının telaffuz ve tonlama konusunda her ne kadar hassas olsalar dahi hata yaptıklarını, yerel ağızlarla konuşan öğrencilerin olduğunu ve sosyal medyadan konuşma anlamında olumsuz etkilendiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca Özden (2018), 244 lisans öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik alt boyutlarından en çok konuşma değerlendirme, en az topluluk önünde konuşma yeterliliklerine sahip olduklarını düşündüklerini belirlemiştir. Akkaya (2012), konuşma sorunlarını çözmek için konuşma kusurlarını tespit etmek gerektiği görüşünden hareketle öğretmen adaylarının konuşma sorunlarının neler olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarında ses, ton, vurgu, telaffuz yanlışları; topluluk karşısında konuşamama, birebir ilişkilerde konuşama; konuşma duraksaması; dil bilgisi kurallarına uyulmaması, bilgi eksikliği, konuşmaya odaklanamama ve fiziksel nedenlerden kaynaklanan konuşma sorunlarının görüldüğü belirlenmiştir.

Ortaokulda konuşma öğretimi Türkçe ders kitapları ile yürütülmektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde bazı çalışmalarda ortaokul Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin yetersiz bulunduğu görülmüştür (Benzer ve Ünsal, 2019; Demir ve Özdil, 2019). Benzer ve Ünsal (2019), ders kitabında sunulan konuşma etkinlikleriyle ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin %67’sinin yönerge eksikliği, öğrencinin ilgisini çekememe, fazla zaman gerektirme gibi nedenlerden ötürü ders kitabında yer alan etkinlikleri yetersiz bulunduğunu belirlemiştir. Oysa konuşma yanlışlarını gidermede etkinliklerin ne kadar önemli olduğunu Kuru ve Güneş (2017) çalışmalarında ortaya koymuştur. Nitekim Kurudayıoğlu’na (2003: 307) göre “Sınıfta uygulanacak etkinlikler konuşma eğitiminin zihinsel süreçlerini ve fiziksel unsurlarına yönelik olan diksiyonu geliştirici mahiyette olabilir. Sınıfın seviyesi ve kazanımlar göz önünde bulundurularak iyi yapılandırılmış etkinliklerle öğrencilerin konuşma becerilerinin âdeta oyun havası içinde geliştirilebilir”. Bu nedenle ortaokul Türkçe ders kitaplarında konuşma ötelenmemeli; tıpkı okuma, yazma ve dinleme etkinlikleri oranında yer almalıdır.

Konuşmanın fiziksel ve zihinsel iki yönlü kompleks bir beceri olduğunu dikkate almak gerekir. Ancak bu sayede konuşmayı aksatan sebep doğru belirlenebilir. Dil yanlışlarını düzeltmek için kişileri yazılı metinlere yönlendirmek önemlidir. Bol bol okuma alıştırmaları ile öğrencileri Türk ve Dünya edebiyatından seçkin metinlerle karşılaşmak yararlı olacaktır. Kelime hazinesini zenginleştirmek için öğrenciler yazım kılavuzu ve sözlük kullanmaya özendirilmelidir.

Öğrencilerde Türkçenin fonetik özellikleriyle ilgili farkındalık oluşturmak gerekir. Çünkü fonetik söyleyişi tamamlar. Tekerlemelerden öğrencilerin telaffuz becerilerini geliştirme amacıyla yararlanılabilir. Hangi harf kusurlu telaffuz ediliyorsa o harften çok sayıda içeren bir tekerleme söyletilebilir. Çünkü tekerlemelerde zihin anlama odaklanmaz, sadece doğru söyleyişe çabalar. Bazı kelime oyunlarından telaffuz kusurlarını giderme amacıyla yararlanılabilir. Oyunu belirleyip geliştirirken öğrencilerin yaş ve seviyesini dikkate almak yararlı olacaktır.

Konuşma kaygısını gidermek için rahat bir sınıf ortamı oluşturulmalı ve öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanınmalıdır. Drama çalışmaları ile özellikle özgüven problemi yaşayan öğrencilere konuşmada beden dilinin etkili kullanımı, jest ve mimiklerin uyumu öğretilir. Grup çalışmaları ile öğrencilerin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapmaları sağlanabilir. Bu

çalışmalarla konuşmanın özellikle sunum ve içerik boyutuyla ilgili dönüt vermek öğrenciyi geliştirecektir.

Akıcı bir konuşmayı sağlamak ve gereksiz sesler çıkarmayı önlemek için hafızayı güçlendirecek etkinlikler yapılabilir. Bunun için kavram ağı oluşturma, şifreleme, sınıflandırma gibi yöntemler kullanılabilir.

Yöresel ağız kullanımlarını en aza indirmek için öncelikle öğrencilere doğru örnekler sunmak gerekir. Ayrıca radyo ve televizyonlarda düzgün konuşan spikerler, araştırmacılar dinlenebilir. Çünkü öğrenci düzgün konuşmaları duya duya zihnine doğru kullanımı kodlayacaktır.

Kaynaklar

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Benzer, A. ve Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647-662.
- Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 924-947.
- Çakan, M. ve Gül, G. (2018). Ses eğitiminde kullanılan nefes ve ses egzersizlerinin konuşma bozukluklarının giderilmesinde kullanılabilirliği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 50-63.
- Çal, P. ve Erdoğan, E. (2017). Türkçe eğitimi bölümü öğretmen adaylarının konuşma ve yazma becerileri hakkında öğretim üyesi görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2(2), 1-15.
- Demir, S. ve Gül Özdi, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 415-452.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı konuşma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(1).
- Hamzadayı, E. ve Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 135-151.
- Hamzadayı, E., Bayat, N. ve Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4 (2) , 75-85.
- Kuru, O. ve Güneş, F. (2017). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkök 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1) , 33-47.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları-13, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, Bahar*, 287- 309.
- Muallimoğlu, N. (2005). *Bütün yönleri ile hitabet*. (7. Baskı). İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Nuhoğlu M., Taş, H., Karakuş, E., ve Gökaya, H. (2015). *Türkçe öğretimi uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ömür, M. (2001). *Sesin peşinde*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Özdem, Y. (2003). *Konuşma sanatı, diksiyon*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2004). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3). 1917-1930.
- Özgür, İ. (2003). *Konuşma bozuklukları ve sağaltımı*. Adana: Nobel Yayınevi
- Saban, A. ve Ersoy, A.(Editörler). (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (3. Baskı).Ankara: Anı yayıncılık.
- Şenbay, N. (2000). *Söz ve diksiyon sanatı*. (7. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Temizyürek, F. , Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Yaman, E. (2007). *Konuşma sanatı*. (4. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ç. D. ve Yavuz, M. (2012). Etkili bir konuşma ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish studies*, 7(2). 319-334.

Extended Abstract

Introduction

The quality of speech which is one of the indispensable elements of daily life affects the communication and relationship between people. Some of the variables affecting the quality of speech can be named as grammar, pronunciation, vocabulary, emphasis and intonation, content, and presentation. Having flaws in one or more of the variables will degrade the quality of speech and hinder an effective communication. Therefore, in order to improve speech skills, it is very important to identify and correct the speech errors, if any.

This study aims to detect speech errors observed in secondary school students (the 5th, 6th, 7th and 8th grades). This research was carried out in Malatya city center. The research focuses on the speech which is one of four basic language skills, and most widely used in social life. For this reason, research results are important in terms of moving the barriers to effective communication and expressing thoughts correctly.

Method

The research was designed as case study which is a qualitative research design. In this research, the data were collected by a questionnaire developed by the researcher. While preparing the questionnaire, a comprehensive literature review was conducted and a 44-item questionnaire containing speech errors was created. In order to ensure the validity and reliability of the questionnaire, expert opinions were obtained about each item, and consensus was made by making necessary arrangements in this direction. Subsequently, the agreed items were classified under 7 titles in accordance with the sub-dimensions determined in the problem of the research: grammar, pronunciation, content, emphasis and intonation, presentation, local mouth use, vocabulary. In the second term of 2018-2019 academic year 50 Turkish teachers in Malatya were participated in the study. The questionnaire was applied through face-to-face interviews, and teachers were asked to mark the speech errors they encountered in this questionnaire. Data were analyzed by using the SPSS 22.0 data analysis program. With SPSS package program, the rate of marking the questionnaire items was determined as a percentage. The 7 sub-dimensions were investigated within themselves, and the most common speech errors were identified in secondary school students.

Result and Discussion

According to the research results, the most common speech errors among secondary school students are as follows:

1. Shortening the first-person singular conjugation of future tense
2. Speaking with limited vocabulary
3. Falling into repetition while speaking
4. Making unnecessary sounds while speaking
5. Mispronunciation of words

It was determined through the 5 items which were the most frequently observed in students. The use of the 1st person singular conjugation in the future tense and mispronunciation indicate that the student heard wrong examples from his language environment. Because the first stage of speech productions is listening. An individual encodes what he listens to, places it in his mind and after a certain period reflects the language materials in his mind to his speech.

Three most frequently observed speech errors in students are related to each other and were related to limited vocabulary. Since the student's vocabulary is not rich, he talks repeatedly. Again, since his vocabulary is limited, he is unable to find the word he is looking for in his mind and uses unnecessary voices as gap-fillers to save time. Therefore, speech is not performed fluently.

The first stage of the conversation is to listen. Therefore, it is necessary to raise awareness about the phonetic features of Turkish and give students correct examples in terms of speaking. Directing people to written texts to correct speech errors is recommended. It is also suggested to practice reading with selected texts from Turkish and World literature. Students should be encouraged to use a spelling guide and dictionary to enrich their vocabulary. Rhymes can be used to improve students' pronunciation skills. A rhyme related to an incorrectly pronounced letter can be said more often. Because in rhymes, mind does not focus on comprehending, but tries to say correctly. With group work, students can perform rehearsed or unrehearsed speech. Giving feedback about presentation and content dimension of the speech with these activities will improve students' speech production and prevent them from making unnecessary sounds during the speech.

EK 1. Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kusurlarını Belirleme Anketi**1.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
 2. Eğitim Düzeyiniz: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
 3. Meslekte kaçınıcı yılınızdasınız?

2.BÖLÜM: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KUSURLARININ BELİRLENMESİ

Alt Boyutlar	Anket Maddeleri	Evet	Hayır
Dil Bilgisi	İyelik ekini fazladan kullanır. (onun evisi, kızın adısı)		
	Ünlü daralmasını konuşmaya yansıtmaz. (sevmiyor—sevmeyor)		
	Kelimenin aslında olmayan bazı harfleri sesletim esnasında kelime başına ekler.(ramazan—iramazan)		
	Kelime ortasında ses ikizleşmesi yapar. (iğne—inne, sabahtan beri— sabahtan belli)		
	Metatez (göçüşme) yaparak konuşur. (kibrit—kirbit, kamyon— kaymon)		
	Gelecek zaman 1. tekil kişi çekimini –eceğim, –acağım yerine – ecem, –acam şeklinde kısaltarak kullanır.		
	Konuşma esnasında bir takım sesleri ve heceleri atlar. (allahaismarladık — alasmaladık, Galatasaray—Gassaray)		
	Konuşmasında anlatım bozuklukları yapar.		
	Ünsüz benzeşmesini konuşmasına yansıtmaz. (gerçekten— gerçekden, sınıfça—sınıfca)		
Telaffuz	Kelimeleri yanlış telaffuz eder. (eşofman—aşortman, ceket— çeket, vişne-- fişne)		
	Harfleri çıkış yerlerine, boğumlamaya dikkat etmeden seslendirir.(gırtlak, dudak, çene, dil, boğaz, damak tembelliği)		
	Kelimeleri ağzından tam çıkarmaz.		
	Konuşmada “r” seslerini çıkartamaz. (araba—aaba)		
	Konuşmada “s” seslerini peltek sesletir.		
	Kelimeyi yarıya kadar seslendirip tekrar başa döner.		
	“r” sesi yerine “y” sesini telaffuz eder. (arı-ay, rakam-yakam)		
İçerik	Konudan uzaklaşarak, konu dışına çıkarak konuşur.		
	Konuşma konusu ile alakasız örnekler verir.		
	Konuşmasını bir plan dâhilinde gerçekleştirmez.		
	Konuşmasında geçiş ve bağlantı ifadelerini yerinde kullanmaz.		
	Konuşmasında argo ifadelere yer verir.		
	Konuşma içeriğinde tutarsızlık, çelişkili anlatımlar gözlenir.		
	Olayları veya bilgileri sıraya koyarak anlatmaz.		
Vurgu ve Tonlama	Konuşmasında vurgu ve tonlama yanlışları gözlenir.		
	Konuşmada duraklamaları noktalama işaretlerine uygun değildir.		
	Anlaşılmayı güçleştirecek kadar hızlı konuşur.		
	Anlaşılmayı güçleştirecek kadar yavaş konuşur.		
Sunum	Konuşurken gereksiz sesler çıkarır. (eee, ııı, şey, hıı gibi)		
	Dinleyicilerle göz teması kurmaz.		
	Konuşurken öne arkaya veya iki yana sallanır.		
	Konuşurken jest ve mimiklerini, beden dilini etkili kullanmaz.		
	Konuşma esnasında duyulmayacak kadar kısık ses tonu kullanır.		

	Konuşmada gereksiz yere bağırır.		
	Konuşmaya isteksizdir.		
	Konuşma sırasında kaygılı hisseder.		
	Açık, net, anlaşılır bir sesle konuşmaz.		
Yöresel Ağız	“k” sesleri yerine yöresel ağzın özelliğinden “g” sesini kullanır. (kalem—galem, kaldı—galdı)		
	Şimdiki zaman eki “yor” yerine yöresel söyleyişten kaynaklı “-yı, -yi, -yu, -yü” eklerini kullanır. (okuyorum- okuyum)		
	Kelimelerin başındaki “h” sesini söylemez. (halı—alı, hava—ava)		
	Kelimenin aslında olmayan bazı sesleri sesletim esnasında kelime sonuna ekler. (yazarken—yazarkene, hem—hemi)		
	Ayrılma hal eki “+den, +dan” yerine bulunma hal eki olan “+de,+da” kullanır. (Evde geliyorum.)		
Kelime Bilgisi	Kısıtlı bir kelime hazinesiyle konuşur.		
	Tekrara düşerek konuşur.		
	Kelimeyi cümlede anlamına uygun olarak kullanmaz.		



Özel Yetenekli Öğrencilerin Kurguladığı Yaratıcı Yazma Çalışmalarında “Deus Ex Machina”

Cemil ŞAHİN*

Öz

Yaratıcı düşünmenin ve yazma becerisinin kesişim noktası olan yaratıcı yazma, düşüncelerdeki doğruluk ya da standartlaşmadan çok özgünlük, özgürlük ve hayal gücünü vurguladığı için yazma çalışmaları içerisinde farklı bir yere sahiptir. Fakat özgünlük, özgürlük ve hayal gücünün vurgulandığı yaratıcı yazma çalışmaları metinsellik ölçütlerinden muaf çalışmalar değildir. Yaratıcı yazma çalışmalarında kurguyu oluşturan ve kuralları koyan yazarın kendisidir. Fakat yazar bazen kurguyu altüst etmekte ve metin tutarlılığını bozmaktadır. Olayların düğümlendiği bir noktada mantık sınırlarını zorlayan herhangi bir kişi ya da nesne ortaya çıkmakta ve bir tanrı edasıyla olayları çözmektedir. Bu kurgu hatası “deus ex machina” (makineden çıkan tanrı) olarak adlandırılmaktadır. Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin kurguladığı yaratıcı yazma çalışmalarındaki “deus ex machina” unsurlarını ortaya çıkartmaktır. Bu amaç doğrultusunda kırk iki özel yetenekli öğrenci tarafından yazılmış kırk iki yaratıcı yazma örneği doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Doküman analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre kırk iki (%100) yaratıcı yazma örneğinin on altısında (%38) “deus ex machina” unsuruna rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenci, yaratıcı yazma, deus ex machina.

“Deus Ex Machina” in Creative Writing Examples of Gifted Students

Abstract

Creative writing, which is the intersection of creative thinking and writing skills, has a different place in writing studies because it emphasizes originality, freedom, and imagination rather than accuracy or standardization in thoughts. However, creative writing studies which emphasize originality, freedom and imagination do not exclude textual elements. In creative writing, it is the author who creates the fiction and sets the rules. But the author sometimes overturns the fiction and breaks the rules he sets himself. At a point where events are tied, a person, an object, a machine pushing the limits of logic emerges and solves the events as a god. This fiction error is called as “deus ex machina”. In the light of this information, the aim of the research is to reveal the elements of “deus ex machina” in creative writing works of gifted students. Forty-two creative writing examples written by forty-two gifted students were examined for this purpose. Document analysis one of the qualitative research methods was administered on the data. Findings of the study indicated that “deus ex machina” was found in sixteen (38%) of the forty-two (100%) creative writing samples.

Keywords: Gifted student, creative writing, deus ex machina.

Giriş

Bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı iletişim çağında, bilgiyi kullanma ön plana çıkarken bireylerin toplum içerisinde mutlu bir yaşam sürdürebilmeleri için temel iletişim becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Temel eğitim (1-8. sınıflar) Türkçe derslerinde, Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2019a) belirtilen kazanımlar ve temel ilkeler doğrultusunda hazırlanan ders kitapları ve

*Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, cemilsahin4040@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-4405-0862.

etkinlikler vasıtası ile öğrencilerin temel iletişim becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirilmeye çalışılmaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nın (MEB, 2019a) temelinde ise Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu bir şekilde hazırlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ile belirlenen sekiz anahtar yetkinlik bulunmaktadır. Bu anahtar yetkinliklerin ilki "ana dilde iletişim" dir. Ana dilde iletişim, Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2019a), "Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmak." olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdan hareketle Türkçe Öğretim Programı'nın (MEB, 2019a) dilsel etkileşimdeki yaratıcılığı vurguladığını söylemek mümkündür.

TYÇ ile belirlenen sekiz temel yetkinlik tüm dersler için geçerlidir. Fakat bireyin, sistemli ve kurallı bir şekilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi öncelikle Türkçe dersinden beklenmektedir. Bu beceriler içerisinde yazma son kazanılan dil becerisidir. Yazma, hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor bir eylem olması sebebiyle formel eğitimi gerekli kılmaktadır. Yaratıcı düşünmenin ve yazma becerisinin kesişim noktası olan yaratıcı yazma, düşüncelerdeki doğruluk ya da standartlaşmadan çok özgünlük, özgürlük ve hayal gücünü vurguladığı için yazma çalışmaları içerisinde farklı bir yere sahiptir. Fakat yaratıcı yazma ile kusursuz bir ürün ortaya koymak anlaşılmamalıdır. Çünkü üretimsel faaliyetlerde hata kaçınılmazdır. Yaratıcı yazma çalışmalarında, kurguyu oluşturan ve kuralları koyan yazarın kendisidir. Fakat yazar bazen kurguyu altüst etmekte ve kendi koyduğu kuralları bozabilmektedir. Olayların düğümlendiği bir noktada özgünlükten uzak ve mantık sınırlarını zorlayan herhangi bir kişi ya da nesne ortaya çıkmakta ve bir tanrı edasıyla olayları çözmektedir. Oysaki kurgu, Aristoteles'in Poetika (2019) isimli eserindeki "bütün" algısı ile ele alındığında başı, ortası ve sonu olan bir yapıdır. Bu yapıların ardışıklığı, bölümler arası tutarlılık ile sağlanır. Bununla birlikte karmaşık yahut eksik kurgularda okuyucu, zayıf yahut etkisiz bir son ile karşılaşabilmektedir. Burada kastedilen, şaşırtıcı yahut sürpriz içeren bir sondan ziyade, kurgu ile bağdaşmayan bir müdahale ile kurguyu sonlandırmaktır. Özellikle Antik Yunan'daki metinlerde sıklıkla karşılaşılan bu duruma, ortaya çıkış durumundan ötürü "deus ex machina" (makineden çıkan tanrı) adı verilmiştir (Uysal, 2017). Burada Aristoteles'in kastettiği "makine", öyküdeki olay örgüsü sarpı sardığında yazarın problemi çözmek için "gökten zembille inmiş" gibi sahne üzerinden tanrı rolü üstlenmiş bir insanı sahneye indirmek için kullandığı vinçtir. Bu düzeneğe "makineden çıkan tanrı" anlamında Eski Yunanca "apo mēkhanēs theos" ya da "theos ek mēkhanēs", Latince "deus ex machina" denmiştir. Kaynağı tiyatro sahnesi olan bu terim giderek tüm kurgu eserlerdeki her çeşit zorlama çözüm aracını, inandırıcı olmayan rastlantıları karşılamak için kullanılmıştır (Şener, 2006). Bu çalışma ile "beşeri bir hazine" olarak değerlendirilmesi gereken ve "iki kere farklı birey" (twice exceptionality) olarak nitelendirilen özel yetenekli bireylerin kurguladığı yaratıcı yazma örneklerindeki "deus ex machina" olarak adlandırılan kurgu hataları tespit edilmiş ve türlerine göre sınıflandırılmıştır.

Tüm bireyler özel ve tek olup kendine özgü bazı yeteneklerle dünyaya gelmektedir. Ancak, bazı insanlar zekâ, yaratıcılık, bilgi üretme ve problem çözme gibi çeşitli özellikler açısından diğerlerine göre üstünlük ve farklılık göstermektedirler. İlgili alanyazında diğer insanlara nazaran bazı özellikleriyle üstün ve farklı olan bireyler "üstün zekâlı", "üstün yetenekli" veya "özel yetenekli" olarak adlandırılmakta ve birçok tanımlı yapılmaktadır (Ataman, 2012; Bildiren, 2016; Clark, 2015; Davis, 2013; Levent, 2014; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2001, 2007, 2015, 2016, 2019b, 2019c, 2018a, 2018b; Öznacar & Bildiren, 2016; Renzulli, 1976; Robinson vd. 2014; Sak, 2016a; Özbay, 2013). Bu kavram karmaşık ve çok boyutlu olması sebebiyle, ortak kabul görmüş bir kullanım ve tanıma ulaşılamamaktadır. Çalışmada, Türkiye genelinde tüm özel eğitim faaliyetlerini kapsayan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ndeki (MEB, 2018a) kullanım ve tanım esas alınmıştır. İlgili Yönetmelik'te, "özel yetenekli birey" kullanımı benimsenmiş ve "Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey." olarak tanımlanmıştır. Fakat yapılan alıntılarda yazarların kullanımlarına sadık kalınmıştır. Özellikle akademik alanda "üstün yetenekli" uygulamada ise "özel yetenekli" kavramlarının kullanıldığı görülmüştür.

Türkiye’de kamu politikaları gereği üstün yetenekli öğrenciler normal gelişim gösteren akranları ile öğrenimlerine devam etmektedir. Bu öğrencilere okul içinde (destek eğitim odası) ya da okul dışında (Bilim ve Sanat Merkezleri) farklı destekler sunulmaktadır (Çitil & Ataman, 2018). Fakat bu bireyler için farklı okullar ya da aynı okul içerisinde farklı sınıflar bulunmamaktadır. Kullandıkları ders kitapları ve diğer eğitim materyalleri farklılık göstermemektedir. Hatta birçok özel yetenekli birey, öğrenme ve düşünme becerileri, ilgi alanları, öğrenme güdüler, yenilikçi fikir ve merakları ile eğitim sürecinde akranlarından farklılaşmakta, sınıflarda “disiplin unsuru” olarak görülmekte ve hatta “normal olmaya” zorlanmaktadır (Borland, 2005; Hotaman & Yüksel Şahin, 2009). Enç (2005) ise özel eğitim alanı içerisinde en az ilgi çeken ve yatırım sağlanan alanın “üstün beyin gücünün eğitimi” olduğunu belirtmiştir. İnsanlığın çağdaş uygarlık düzeyine erişmesinde katkısı eşsiz olan özel yetenekli bireylerin eğitimi, üzerinde en az durulan özel eğitim dallardan birisi olagelmıştır. Özel yetenekli bireyler kendilerine uygun ortamlarda, zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış etkinliklerle eğitimlerine devam edemediklerinde mutsuz, huzursuz olabilmektedirler. Ayrıca bu bireyler, gelişimlerine müsait bir zemin sağlanmadığında yeteneklerinin körelmesiyle de karşılaşabilmektedirler. Clark’ın (2015) da belirttiği gibi sabit bir zekâ ya da yaratıcılıktan söz edilemez. Çünkü zekâ ve yaratıcılık uygun ortam ve şartlar altında geliştirilebilir bir yetenektir. Bundan dolayı tüm bireylere eğitim ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme deneyimleri sunulması önem arz etmektedir.

Torrance (1986) yaratıcılığı özgün bir ürün üretme yeteneği, bazen de zenginleştirme olarak tanımlar. Zweig (1949) için yaratıcılık, zamanı aşmak ve tabiat kanunlarını yıkmak anlamına gelmektedir. Bayındır (2013) yaratıcılığı, maksatlı bir şekilde, olmayan bir şeyi hayal edebilme, bir şeyi herkesten farklı yollarla yapabilme ve yeni fikirler geliştirebilme yeteneği olarak tanımlar ve yaratıcılığın herkesin gördüğü şeyi görmek ancak farklı şeyler düşünmek olduğunu ifade eder. Rowe (2007) yaratıcılığın dünyaca ünlü bir başyapıt üretmek kadar görkemli bir şey olabileceği gibi sıradan bir problemin çözümünü bilmek gibi basit bir şey de olabileceğini belirtir. Sak’a (2016b) göre yaratıcılık yeni ve uygun ürünler ortaya koyabilmektir. Renzulli (1992) yaratıcılığı, ortaya bir ürün koymayı gerektiren yaratıcı süreç olarak tanımlar. Clark (2015) ise yaratıcılığı çok özel bir durum, tutum veya neredeyse tüm tanımlara meydan okuyan bir varoluş mücadelesi olarak tanımlar. Bu tanımlardan hareketle yaratıcılığın yeni, uygun, özgün bir ürün üretme; mevcut bir ürünü zenginleştirme, zamanın sınırlarını aşma, tabiatın kanunlarını yıkmak, olmayan bir şeyi hayal edebilme, bir şeyi herkesten farklı bir yol ile yapabilme, yeni fikirler geliştirebilme ve varoluş mücadelesi gibi özellikleri vurguladığını söylemek mümkündür. Bir sincap aynı ağaca bir günde belki yüzlerce kez inip çıkar fakat hiçbir zaman bu iniş çıkışları daha farklı bir şekilde yapmayı düşünmez. Aynı şekilde nehirdeki timsah daha hızlı yüzebilme için farklı bir arayışa girmez. Arıların bal petekleri hep altıgendir. Çünkü Mutlak Varlık’ın yarattığı türler içerisinde izafî yaratıcılığa sahip olan insandır ve yaratıcılık sayesinde içinde yaşadığı toplumu şekillendirir, değiştirir ve yeniden üretir. Zaten insanın içinde yaşadığı toplum, başlı başına bir yaratıcılık eseridir.

Bir öğrencinin uzaylı varlıkları çizmesi, uzaylıların geldiği gezegeni çizmesi, Mars’taki yaşamı anlatması yahut bunu yazması, hayalindeki kütüphaneyi yazması birer yaratıcılık örneğidir. Yazı, icadından bu yana insanoğlunun yaratıcılığına yeni boyutlar kazandırmıştır. Yazı sadece iletişim vasıtası olmakla kalmamış yazı sayesinde kalıcı olma yolunda önemli adımlar atan insanoğlu bunu bir sanata dönüştürmüştür. Uysal ve Fincan’a (2016) göre bu durum yarına kalma isteği anlamına gelmektedir. İlkel duvar karalamalarından en seçkin edebî eserlere dek “Ben buradaydım!” deme isteğinin nedenidir. Yaratıcı yazma süreç odaklı bir yazma faaliyetidir, bu yönüyle sonuç odaklı yazmadan ayrılır. Çünkü yaratıcı yazmada düşüncedeki doğruluktan, ifadelerdeki standartlardan çok hayal gücü ve özgünlük öne çıkar. Ayrıca yaratıcı yazmada duyguların rahatlıkla ifade edilmesi, düşüncelerin hata yapma endişesi olmaksızın yazıya dökülmesi ve daha önemlisi hoşlanarak haz duyarak yazmak söz konusudur. Temizkan’ın (2010) da belirttiği gibi yaratıcı yazılarla öğrenciler sıkıcı, kendini tekrarlayan, monoton yazılar yazmak yerine özgün, akıcı, ilgi çekici bir şekilde duygu ve düşüncelerini ortaya koymaktadır.

Birçok araştırmacı üstün zekâ ile yaratıcılık arasında önemli bir ilişki olduğunu öne sürmüştür. Stenberg ve Grigorenko (2011) yaratıcılık ve üstün zekâlılık arasında çok önemli bir ilişkiye dikkat çekmişler ve yaratıcılığın üstün zekâlı bireyler için çok önemli olduğunu, üstün zekâlı bireylerin

başkalarını etkileyecek fikirleri, yaratıcılık sayesinde üretebildiklerini belirtmişlerdir. Renzulli (1978, 2005) ise Üçlü Halka (Çember) Kuramı'nda yaratıcılığın üstün zekâ için gerekli bir halka olduğunu ileri sürmüştür. Gardner (1993) ise yaratıcılığın, kendisi tarafından önerilen yedi –şu an sekiz- zekâ türünün hepsinin bir parçası olduğu varsayımında bulunmuştur. Ayrıca Geake ve Dodson (2005), üstün zekâlı deneklerin, hücrel ve nöroglial sistemlerin yoğunluğuna ilişkin yapılan tüm ölçümlerde, üstün zekâlı olmayan yaşlılarını ikiye katladığını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar bu durumu, üstün zekâlı kişilerin yüksek düzeyde yaratıcı zekâ potansiyeline sahip olmasının nedeni olarak da düşünmektedirler. Conklin ve Frei (2016) akademik başarının tek başına zekânın ya da yaratıcılığın tanımı olamayacağını, bazı öğrencilerin derslerde oldukça yetersiz puanlar alırken tahmin edilmeyen ve fark edilmeyen bazı alanlarda farklı ve yaratıcı özelliklere sahip olabileceklerini belirtmişlerdir. Yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişki genel olarak “Eşik Kuramı” ile açıklanmaya çalışılmıştır (Barron, 1963; Getzels & Jackson, 1962; Torrance, 1962). Eşik Kuramı'na göre bireyin yaratıcı olması için belli bir zekâ düzeyine sahip olması gerekmektedir. Yani bireyin zekâ düzeyi yaratıcılık için gerekli olan eşik değerini geçmelidir. Yapılan bu araştırmalarda eşik değeri 120 IQ (zekâ düzeyi [ZD]) olarak kabul görmüştür. Eşik kuramını test etmek amacıyla daha sonra yürütülen araştırmalarda (Barron, 1969; MacKinnon, 1978) 120 IQ puanına kadar zekâ ve yaratıcılık arasında pozitif doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Diğer deyişle zekâ puanı arttıkça yaratıcılık da artmıştır. Ancak 120 IQ puanından sonra zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişki kaybolmuştur. Bu sonuçtan hareketle çok yüksek IQ puanına sahip bireylerin yaratıcı olamayabilecekleri, fakat ortalama IQ puanına sahip bireylerin yaratıcı olabilecekleri sonucuna ulaşılabilmektedir. Bugün dahi “Yaratıcılık zekâyı kapsar mı?”, “Zekâ yaratıcılığı kapsar mı?”, “Zekâ ve yaratıcılık aynı şey midir?”, “Zekâ ve yaratıcılık arasında nasıl bir ilişki vardır?” soruları güncel ve önemli sorular olarak karşımızda durmaktadır. Gerek Türkiye’de gerekse Dünya’da üstün zekâlı, üstün yetenekli ya da özel yetenekli olarak adlandırılan bireylerden daha yaratıcı olmaları beklenmektedir. Türkçe dersi özelinde ise özel yetenekli öğrencilerin daha yaratıcı konuşabilmeleri ve yazabilmeleri beklenmektedir. Çünkü konuşma ve yazma becerileri ile yaratıcılık kavramlarının keşişim noktası Türkçe dersiştir.

“Deus ex machina” Yunan ve Roma tiyatrosunda, bir sahnedeki problemi çözmek ya da kahramanı zor bir durumdan kurtarmak için sahne makineleri tarafından indirilmiş bir tanrı; karmaşık bir durumu veya bir komployu çözmek için kurgu veya drama çalışmasıyla aniden ortaya çıkan beklenmedik, yapay veya imkânsız bir karakter, cihaz veya olay; bir zorluk için ani ve beklenmedik bir çözüm sağlayan kişi veya olay olarak tanımlanmaktadır. Tiyatro Terimleri Sözlüğü’nde (1966) ise “deus ex machina”nın oyunların sonunda, ortadaki sorunu çözmek için gökten inmiş duygusunu sağlayacak bir tanrıyı temsil eden oyuncu olduğu ve bu terimin daha sonraları -ve bugün- olayların akışına, gelişmesine dayanmayan, tepeden inme, inandırıcı olmayan çözümler için kullanılmaya başlandığı belirtilmiştir. Uysal (2017) ise “deus ex machina” kavramını, çözümü zor bir problemin beklenmedik ve ani bir biçimde gelen bir tanrı tarafından beklenmedik biçimde çözülmesine verilen isim olarak açıklamış ve olay örgüsü karmaşık ve içinden çıkılmaz bir hâle geldiğinde bir çözüm olarak kullanılan bu müdahalenin, inandırıcılıktan uzak ve zorlama olabildiğini belirtmiştir. Şener (2006) ise “deus ex machina”nın, teknik bir terim olarak tanrı rolündeki aktör/kahraman anlamına geldiğini ve özellikle Yunan tiyatrosunda amaçlanan sonuç elde edilemeyince sahneye bir tanrı oyuncunun çıktığını, onun buyruğu ile istenen sonucun sağlandığını belirtmiştir. Aristoteles’in, Poetika (2019) isimli eserinde ise bir “deus ex machina”nın olaylara müdahale etmesinin ve olayları tanrısal bir şekilde çözmesinin kurgu ile bağdaşmadığı vurgulanmıştır. Çünkü sonuç, kendinden önceki olayların zorunlu ya da olası sonucu olacak şekilde öykünün kendisinden doğmalıdır. Aristoteles’e göre karakterlerin de temel özelliklerinden birisi tutarlılıktır. Karakterler yaptıkları tercihlerde, zorunluluk ve olasılık kurallarına uymak zorundadır. Olayların gelişiminde bir eylemi; o âna kadarki eylemlerin gerektirdiği veya olasılık dâhiline soktuğu olaylardan biri takip etmelidir. Karakterlerin tercihi de bu koşullarla ya da bilinen farklı kişisel özelliklerle açıklanabilir olmalıdır. Öykünün finali için de aynı şey geçerlidir. Aristoteles bu nedenle “deus ex machina”ya karşı çıkar. Final, eylemlerin içinde yer almayan dış bir güçten değil var olagelen eylemlerin içinden çıkmalıdır (Sezgin, 2009). Bunun için de yazarın fikirlerini, belli bir plan dâhilinde tutarlı bir mantık sırasıyla vermesi gereklidir (Can, 2012). Abrams (1999), Charles Dickens’in Oliver Twist isimli eserinde dahi dikkat çekici “deus ex machina”

unsurunun bulunduğunu belirtmiştir. Burada Charles Dickens’in Oliver Twist isimli eserindeki dikkat çeken ve yerli, yabancı birçok araştırmada adı geçen “deus ex machina”ya değinmek, bu kavramı somutlaştırmak ve anlaşılabilirliğini artırmak için uygun olacaktır.

“...Oliver Twist, annesini doğarken kaybetmiş, babasını hiç tanımamış, ailesiz ve evsiz bir çocuktur. Hırsızlık yapan bir çete içerisinde. Arkadaşları, Jack Davkins ve Çarli Beeyts ile hırsızlık yapmaktadır. Bir kitapçının önünde kitap okuyan yaşlı adamın para dolu mendili çalınacaktır. Kitap okuyan yaşlı adamın mendili Jack Davkins tarafından ustaca çalınır. Jack Davkins mendili Çarli Beeyts’e verir ve kaçmaya başlarlar. Bu olay birkaç saniyede olup bitmiştir. Fakat yaşlı adam, mendilinin cebinde olmadığını fark eder ve bağırmağa başlar. “İmdat, hırsız var!” Bu çağrı üzerine Oliver Twist ve arkadaşlarını içlerinde bir de polisin olduğu kalabalık bir grup yakalamaya çalışır. Oliver Twist yere düşer ve biraz hırpalanır. Polis, Oliver Twist’i yakalar. Bu esnada kitapçı, “Yaşlı adamın mendilini bu çocuk çalmadı.” der. Polis, Oliver Twist’i serbest bırakır. Mendili çalınan yaşlı adam Oliver Twist’e acır ve onu evine götürür. Oliver Twist’in yaralarını sarar ve bakımını üstlenir. Evin duvarında Oliver Twist’e çok benzeyen bir kadının resmi vardır. Resimdeki soylu kadın Oliver Twist’in annesidir. Oliver Twist’i evine götüren yaşlı adam yani Bay Brownlaw, Oliver Twist’in babası Edvin Leeford’un çok yakın arkadaşıdır. Oliver Twist’in annesi Agnes Fleming’i de çok iyi tanımaktadır. Ayrıca Oliver Twist’in gerçek adının Edvard Leeford olduğunu da bilmektedir (Dickens, 2014).”

Bu eserde, kurguya ani ve beklenmedik bir şekilde dâhil olan hırsızlık mağduru yaşlı adam, düğümü mantık sınırlarını zorlayan, yapay veya imkânsız bir karakter olarak çözüme kavuşturmuştur. Kurguda, Bay Brownlaw bir kitapçının önünde kitabını okumaktadır. Hırsızlık çetesi tesadüfen bu adamın para dolu mendilini çalmaya karar verir ve çalar. Bu esnada, olay yerinde tesadüfen bir de polis vardır. Kitapçı tesadüfen Oliver Twist’in para dolu mendili çalmadığını görür. Bay Brownlaw, tesadüfen tanıdığı ve daha önce hiç görmediği Oliver Twist’i evine götürür. Evin duvarında tesadüfen Oliver Twist’e çok benzeyen bir kadın resmi vardır. Kimsesiz bir çocuk olan Oliver Twist’in karşısına tesadüfen çıkan bu adam, ani ve beklenmedik şekilde kurguya dâhil olmuş ve tüm soru işaretlerini çözüme kavuşturmuştur. Oysa sonuç, Aristoteles’in (2019) de belirtildiği gibi kendinden önceki olayların olası ya da zorunlu sonucu olacak şekilde öykünün kendisinden doğmalıdır, tesadüfler zinciri ile değil. Yaratıcı yazma çalışmaları bireyin kendine has yazma stilini geliştirmeye dönük özgün erişilerdir. Fakat yaratıcı yazma çalışmaları metinsellik ölçütlerinden muaf çalışmalar değildir. Bundan dolayı zorlama ve olağanüstü çözümler (deus ex machina) kurguyu bozacak nitelikte olmamalıdır.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin kurguladığı yaratıcı yazma çalışmalarındaki “deus ex machina” unsurlarını ortaya çıkartmaktır. Bu amaca yönelik daha ayrıntılı bulgular ortaya koyabilmek için aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır:

1) Özel yetenekli öğrenciler kurguladıkları yaratıcı yazma çalışmalarında “deus ex machina” unsurlarına yer vermekte midir?

2) Özel yetenekli öğrencilerin kurguladığı yaratıcı yazma çalışmalarında yer alan “deus ex machina” unsurları hangi varlık ya da şahıs ile sembolize edilmiştir?

Bu amaç ve alt problemler doğrultusunda TR Dizin, YÖK Ulusal Tez Merkezi, DergiPark Akademik, YÖK Akademik ve Millî Kütüphane veri tabanlarında “özel yetenekli birey”, “yaratıcı yazma” ve “deus ex machina” anahtar kelimeleriyle 04.11.2019 tarihinde yapılan taramada “özel yetenekli öğrencilerin kurguladığı yaratıcı yazma çalışmalarında ‘deus ex machina’ unsurları” konusunda, herhangi bir çalışma tespit edilememiştir. “Özel yetenekli öğrenci”, “yaratıcı yazma”, “deus ex machina” anahtar kelimelerini bir araya getiren ve özel yetenekli öğrencilerin kurguladığı yaratıcı yazma çalışmalarındaki “deus ex machina” unsurlarını ortaya çıkarmayı çalışan araştırma, bu yönü ile özgünlük göstermektedir.

Bu çalışma özel yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yaratıcı yazılar yazabilecekleri varsayımına dayanmaktadır. Çalışmanın özel yetenekli bireyler örnekleminde ve yaratıcı yazma alanında yapılmış olması nedeniyle hem özel yetenekli bireylerin eğitimi hem de yazma becerisi eğitimi alanına katkı sunması beklenmektedir.

Bilimsel araştırmalarda sınırlılıkların açık ve net bir şekilde ifade edilmesi bulguların geçerli ve güvenilir olması için hayati önem taşımaktadır. Bundan dolayı bu çalışma;

- a) 2019-2020 Eğitim ve Öğretim Yılı ile
- b) Örnekleme dâhil edilen kırk iki özel yetenekli öğrenci ile
- c) Çalışmada kullanılan etkinlik ile
- d) Etkinliğin uygulandığı üç ders saati ile sınırlandırılmıştır.

Sınırlılıklar, gelecekteki benzer çalışmalara yol göstermeye, bilimsel dürüstlüğün gereğini yerine getirmeye, okuyucularda eleştirel düşünceyi geliştirmeye, okuyucu ve yazar arasında güven ilişkisini kurmaya önemli ölçüde katkı sağlayacaktır (Özkan & Kaya, 2015). Ayrıca, sınırlılıkların yazarlar tarafından bilinmesi, kabul edilmesi ve tarafsızca tartışılması, makalenin bilimsel niteliğe sahip olması açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Özel yetenekli öğrencilerin kurguladığı yaratıcı yazma çalışmalarındaki “deus ex machina” unsurlarını ortaya çıkartmayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ekseninde planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı dokümanların analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Doküman analizinde, mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli incelenmesi yapılır. Başarılı bir doküman analizinin temel şartı, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve belli durum ya da görüşleri ortaya çıkartacak bir senteze varılabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılabilmesidir (Karasar, 2010). Araştırma kapsamında analiz edilen yazılı dokümanlar kırk iki özel yetenekli öğrencinin kaleme aldığı kırk iki yaratıcı yazma örneğidir. Bu yaratıcı yazıların tamamı özgün, gerçek ve birinci elden kaynaklardır. Bu öğrencilere ait yaratıcı yazılar birbirinden bağımsız üç uzman tarafından analiz edilmiş, ilgili kodlamalar yapılmış, kategoriler belirlenmiş ve “deus ex machina” temasına ulaşılmıştır.

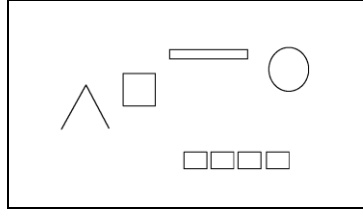
Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubunu kırk iki özel yetenekli 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler “genel zihinsel yetenek” alanında tanınmış ve zekâ düzeyleri 130 (IQ) ve üzerindeki bireylerdir. Çalışma grubuna dâhil edilen kırk iki (%100) öğrenciden yirmisi (%47.6) kız, yirmi ikisi (%52.4) ise erkektir. Bu öğrenciler arasında sosyo-kültürel bir fark bulunmamaktadır. Öğrencilerin tamamı çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Gönüllük esasına dayanan bu çalışma için hem öğrencilerin hem de velîlerin onayladığı “gönüllü katılım belgesi” düzenlenmiştir. Çalışmaya başlamadan önce çalışmanın amacı ve önemi hakkında öğrenciler ve velîler bilgilendirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

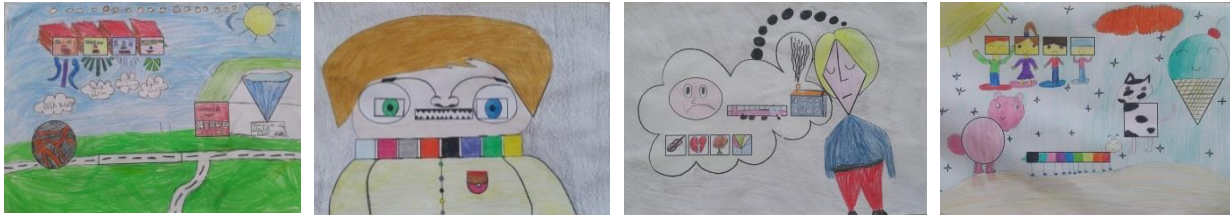
Çalışma verileri haftada bir ders saati olmak üzere üç hafta süre ile uygulanan bir yaratıcı yazma etkinliği ile toplanmıştır. Etkinlik hem çizme ve boyama hem de yazma becerilerini bünyesinde bulundurmakta olan disiplinler arası bir etkinliktir. Bayındır’a (2013) göre çocuğun farklı renk kalemler kullanarak farklı çizgiler çizmesi, bu çizgileri farklı bütünler hâline getirmesi, oluşturduğu kompozisyonu yazarak anlatması yaratıcı yazmaya örnektir. Öztürk (2007) ise yaratıcı yazma çalışmalarında resim kullanılmasının teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Etkinliğin ilk haftasında, bir ders saati süresince ilk uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada üzerinde birbiriyle ilişkilendirilmemiş geometrik şekillerin bulunduğu A4 boyutundaki kâğıtlar öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden, şekilleri yorumlayarak değiştirerek veya düzenleyerek bir resim çizmeleri istenmiştir. Bu esnada öğrencilere herhangi bir yönlendirme ya da yorum yapılmamıştır. Kâğıdı yatay, dikey ya da çapraz olarak kullanabilecekleri belirtilmiştir. İlgili çalışma kâğıdı aşağıda belirtilmiştir (Şekil. 1).



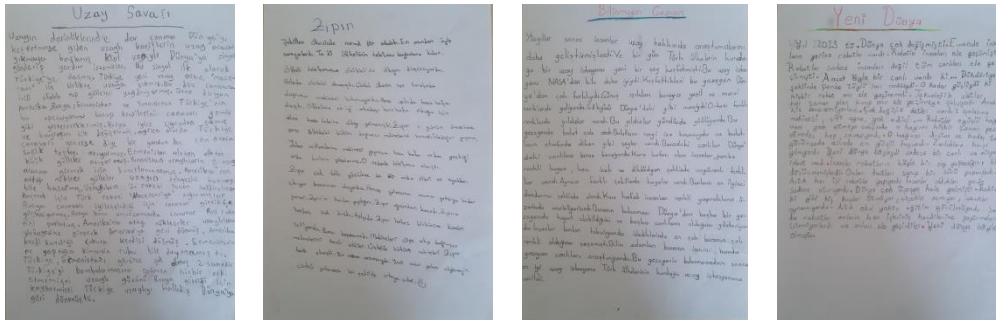
Şekil 1. Çalışma Kâğıdı

Etkinliğin ikinci haftasında, öğrencilere boya verilerek geçen hafta çizdikleri resimleri boyamaları istenmiştir. Boyama işlemi için öğrencilere bir ders saati (40 dk.) süre verilmiştir. Boyama esnasında renk seçimi, kâğıt düzeni, perspektif gibi konularda hiçbir yönlendirme yapılmamıştır. Öğrencilerin boyadıkları resimler hakkında hiçbir yorum yapılmamıştır. Çizilen/boyanan resimlerden birkaç örnek aşağıda belirtilmiştir (Şekil.2).



Şekil 2. Çizilen Resimlerden Birkaç Örnek

Etkinliğin üçüncü haftasında ise öğrencilerden, çizdikleri resimlerde ifade etmeye çalıştıkları olay ya da olayları yazmaları istenmiştir. Öğrencilere boş bir A4 kâğıdı ve bir ders saati (40 dk.) süre verilmiştir. Süre sonunda öğrencilerin çizdiği resimler ve yazdıkları yazılar “metin sıra numarası-öğrenci sınıfı-öğrenci cinsiyeti” yazılarak toplanmıştır. Kâğıtlara öğrenci isimleri yazılmamıştır. Örneğin “3-4-E” ile kodlanan metin 3. sıradaki, 4. sınıf, erkek öğrenciye aittir. Ayrıca öğrencilere yazı ve resimlerinin bir hafta sonra iade edileceği belirtilmiştir. Yazılan yazılardan birkaç örnek aşağıda belirtilmiştir (Şekil.3).



Şekil 3. Yazılan Yazılardan Birkaç Örnek

Birer hafta ara ile 40'+40'+40' dakikalık üç ders saatinde tamamlanan çalışma sonucunda kırk iki metne ulaşılmıştır. Tablo.1'de metinlerdeki kelime ve cümle sayıları verilmiştir.

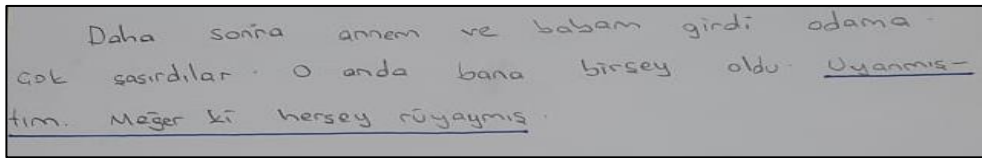
Tablo.1
Katılımcıların Oluşturduğu Metinlerin Kelime ve Cümle Sayıları

	En Az	En Çok	Ortalama
Cümle	17	39	24
Kelime	72	215	149

Tablo.1'deki bilgilerden hareketle en kısa metnin on yedi; en uzun metnin ise otuz dokuz cümleden oluştuğu görülmektedir. Ortalama bir metin yirmi dört cümleden oluşmuştur. Metinlerdeki kelime sayılarına bakıldığında ise en kısa metin yetmiş iki; en uzun metin ise iki yüz on beş kelimeden oluştuğu görülmektedir. Bir metindeki ortalama kelime sayısı yüz kırk dokuzdur.

Verilerin Analizi

Özel yetenekli kırk iki (42) öğrenciden toplanan yazı örnekleri “deus ex machina” kavramı hakkında bilgi sahibi üç uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Uzmanlardan ikisi Türkçe öğretmeni diğeri ise Türk dili ve edebiyatı öğretmenidir. Yazıların üç uzman tarafından kodlanmasının temel amacı güvenilirliği sağlamak ve insan kaynaklı okuma hatalarını en aza indirmektir. Uzmanlara değerlendirmeleri için aynı veri seti fotokopi ile çoğaltılarak verilmiştir. Uzmanların kâğıt üzerinde “deus ex machina” unsurlarını “var” ya da “yok” olarak belirtmeleri, “var” ise ilgili cümlelerin ya da cümlelerin altının çizilmesi istenmiştir. Bu işlemin daha disiplinli ve dengeli bir şekilde yapılabilmesi için üç ölçüt soru belirlenmiştir. Bu ölçütleri tam olarak karşılayan kurgu hatalarının “deus ex machina” olarak belirlenmesi kararlaştırılmıştır. Birinci ölçüt soru: “Deus ex machine, kurguya ters bir şekilde olayı sonlandırmış mıdır?” sorusudur. İkinci ölçüt soru: “Deus ex machina, ani ve beklenmedik bir şekilde ortaya çıkmış mıdır?” sorusudur. Son ölçüt soru ise “Deus ex machina, metnin sonunda mıdır?” sorusudur. Her bir kodlayıcı, yazıları birbirinden bağımsız olarak okumuş ve bu üç ölçüte göre kodlama yapmıştır. Böylece farklı kodlayıcılar tarafından aynı veri setinin kodlanması sağlanmıştır. Genel bir kural olarak farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin benzerlik oranı önemlidir (Fidan & Öztürk, 2015). Bu benzerlik oranı aynı zamanda nitel araştırmanın güvenilirliğini belirlemektedir (Baltacı, 2017). Miles ve Huberman (1994) modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik, $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmaktadır. Formülde, Δ : kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısını, C: üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). Okuma sonucunda kodlayıcılar arası güvenilirlik, Miles ve Huberman (1994) formülüne göre (Kodlayıcılar Arası Güvenirlik = $16 \div (16 + 2) \times 100$) %88,8 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle kodlayıcılar arasında görüş birliğinin sağlandığı anlaşılmıştır. Bir kodlama örneği aşağıda verilmiştir.



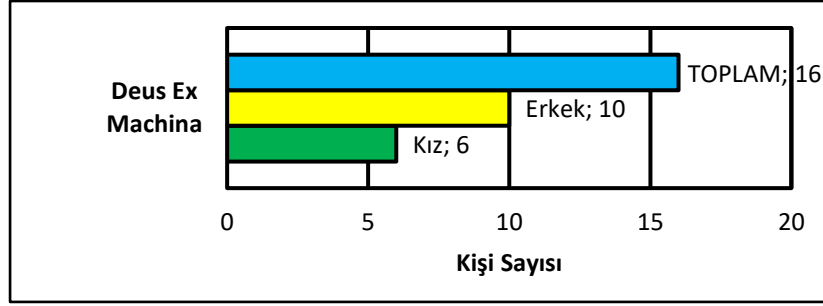
Şekil 4. Bir Kodlayıcı Tarafından Yapılan Kodlama Örneği

Şekil.4'te yer alan “deus ex machina” unsuru metin kurgusuna tamamen terstir. Çünkü uzaydaki bir savaşı anlatan metin, sonuca ulaşmadan yazarın uykudan uyanmasıyla sona ermiştir. Metindeki “deus ex machina” ani ve beklenmedik bir şekilde ortaya çıkmıştır. Uzaydaki savaş devam ederken yazarın odasına anne ve babası girmiş, yazar uykudan uyanmıştır. “Deus ex machina” metnin sonunda ortaya çıkmıştır. Bu “deus ex machina” örneğini içeren metin; 23. sıradaki, 4. sınıfta öğrenim gören, bir erkek öğrenci tarafından yazılmıştır (23-4-E).

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini “Özel yetenekli öğrenciler kurguladıkları yaratıcı yazma çalışmalarında ‘deus ex machina’ unsurlarına yer vermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Şekil.5'te elde edilen bulgular grafiksel olarak ifade edilmiştir.

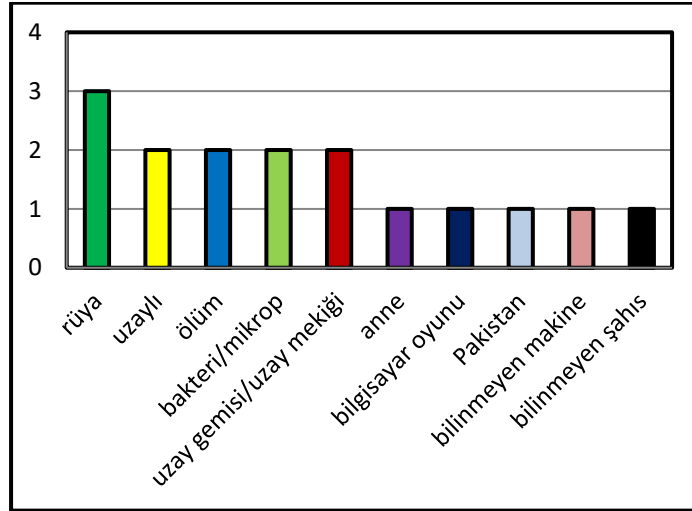


Şekil 5. “Deus Ex Machina” Unsurlarının Sayısal Dağılımını Gösterir Grafik

Özel yetenekli kırk iki öğrenci tarafından oluşturulan kırk iki (%100) yaratıcı yazma örneği, içerisinde beklenmedik ve kurguya uymayan ani bir son olarak adlandırılan “deus ex machina” unsuruna göre incelendiğinde on altı (%38) metinde bu unsura yer verildiği görülmüştür. Bu, on altı (%100) “deus ex machina” unsurundan on (%62.5) “deus ex machina” unsurunun özel yetenekli erkek öğrencilere ait olduğu, geriye kalan altı (%37.5) “deus ex machina” unsurunun ise özel yetenekli kız öğrencilere ait olduğu görülmüştür. Bu verilerden hareketle özel yetenekli erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla kurgu hatası yaptığı ve “deus ex machina”ya başvurduğu görülmüştür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini “Özel yetenekli öğrencilerin kurguladığı yaratıcı yazma çalışmalarında yer alan ‘deus ex machina’ unsurları hangi varlık ya da şahıs ile sembolize edilmiştir?” sorusu oluşturmaktadır. Katılımcılardan on altı özel yetenekli öğrenci, birinci alt problemde de görüleceği üzere, “deus ex machina” unsuruna yer vermiştir. Bu öğrenciler genele oranla %38’lik dilimi temsil etmektedir. Burada değinilen on altı metin içerisindeki “deus ex machina” unsurlarının kurguya yansıma şekillerinde ise semboller birbirinden farklı olmuştur. Bu sembollerin her biri benzer kodların oluşturduğu bir kategoridir. Bu kategorilerin grafiksel ifadesi aşağıda yer almaktadır (Şekil.6).



Şekil 6. “Deus Ex Machina” Unsurlarının Sembolize Ediliş Biçimlerini Gösterir Grafik

Şekil.6’daki grafik incelendiğinde en çok tercih edilen “deus ex machina” sembol unsurunun rüya olduğu görülmektedir. Bunu uzaylı, ölüm, bakteri/mikrop, uzay gemisi/uzay mekiği takip etmektedir. Bilinmeyen makine, anne, bilgisayar oyunu, Pakistan, bilinmeyen şahıs unsuruna ise bir kere yer verilmiştir.

Şekil.6’da yer alan analiz sonucunda tespit edilen “deus ex machina” unsuru içeren cümleler doğrudan alıntı ile aşağıda belirtilmiştir. Alıntı sonunda parantez içinde yer alan sayılardan birincisi metin numarasını, ikincisi sınıf düzeyini, harf ise öğrenci cinsiyetini belirtmektedir. Şekil.6

incelendiğinde en çok tercih edilen sembol unsurunun “rüya” olduğu görülmektedir. Rüya unsuruna yer veren “deus ex machina” örnekleri aşağıda verilmiştir.

“...Daha sonra annem ve babam girdi odama. Çok şaşırdılar. O anda bana bir şey oldu. Uyanmıştım. Meğerki her şey bir rüyaymış.” (23-4-E)

“...Uyandığımda etrafımda hiç kimse yoktu. Çok terlediğimi fark ettim. İyi ki gördüklerim gerçek değildi.” (7-4-E)

“...Gözlerimi açtığımda kendimi uzay boşluğunda hissettim. Yataktan düşmüştüm. Böyle rüyalara halk arasında karabasan diyorlardı.” (11-4-E)

Yukarıda belirtilen üç “deus ex machina” unsurunda da kahraman ani ve beklenmedik bir şekilde uykudan uyanmış ve bunun sonucunda olay çözüme ulaşmadan sona ermiştir. İncelenen metinlerde karşımıza çıkan bir diğer “deus ex machina” unsuru ise uzaylıdır. Uzaylı unsuruna yer veren “deus ex machina” örnekleri aşağıda verilmiştir.

“...Çok güçlü bir orduya sahip olan Amerikalılar uzaylılarla savaşıyordu. Ama hesaba katmadıkları bir şey vardı. Aniden dev bir uzaylı ortaya çıkmıştı. Ve uzaylılar ortaya çıkan dev uzaylı sayesinde galip gelmişlerdi. Artık, Dünya’nın sahibi uzaylılardı.” (35-4-E)

Yukarıda belirtilen “deus ex machina” unsurunda “aniden” ortaya çıkan dev uzaylının kurguyu beklenmedik bir şekilde sonlandığı görülmektedir. Bir diğer uzaylı unsuruna yer veren “deus ex machina” örneği ise aşağıda belirtilmiştir.

“...Pembe tüylü güçlü hayvan tek başına uzaylılarla savaşıyordu. Platinyum gezegeninden gelen kuyrukları ejderhaya benzeyen uzaylılar onu öldürmüşlerdi. Onlar gelmeseydi belki de savaşı pembe tüylü güçlü hayvan kazanacaktı.” (15-4-K)

Bu “deus ex machina” unsurunda ise “Platinyum gezegeninden gelen kuyrukları ejderhaya benzeyen uzaylılar” metin kurgusunu beklenmedik bir şekilde sonlandırmıştır. Platinyun isimli gezegen ve kuyrukları ejderhaya benzeyen uzaylılar metinde daha önce yer almamıştır. Aniden ortaya çıkmışlar ve kurguyu sonlandırmışlardır. Ölüm unsuru ise “deus ex machina” olarak iki metinde karşımıza çıkmıştır.

“...Herkes aniden ölmüştü. Neden böyle olduğunu yazar dahi bilmiyordu.” (39-4-E)

“...Dağ kızı Özge aniden ölmüştü. Yazımız da burada bitti.” (41-4-K)

Yukarıdaki iki “deus ex machina” örneğinde de “aniden” sözcüğü yer almaktadır. Ani bir ölüm metin kurgusunu beklenmedik bir şekilde sonlandırmıştır. Bakteri/mikrop unsuru ise iki metinde “deus ex machina” olarak karşımıza çıkmıştır.

“...Astronotlar uzaydan bakteri kapmışlardı. Bu uzay çalışmalarının sonu olmuştu.” (6-4-K)

“...Birdenbire yataklara düşmüştü. Hiçbir planını gerçekleştiremeyecekti.

Çünkü on yıl önce kaptığı mikrop şimdi etkisini göstermişti.” (37-4-E)

Yukarıda belirtilen iki “deus ex machina” örneğinde de metin içerisinde daha önce bahsedilmeyen bir bakteri ve mikrop ortaya çıkmış, metin kurgusunu beklenmedik bir şekilde sonlandırmıştır. Uzay gemisi ve uzay mekiği ise iki metinde ortaya çıkan ve kurguyu beklenmedik bir şekilde sonlandıran diğer “deus ex machina” örneğidir.

“...Esrarengiz bir uzay gemisi tüm elmasları toplayıp götürdü. Artık savaşmaya gerek yoktu.” (34-4-K)

Yukarıda yer alan “deus ex machina” örneğinde, yeryüzündeki elmaslar için birçok ülke mücadele ederken metinde daha önce yer almayan esrarengiz bir uzay gemisinin ortaya çıkması ve bütün elmasları alıp götürmesi ile kurgu beklenmedik bir şekilde sona ermektedir.

“...Bütün olaylar meğerse bir uzay mekiğinin içinde olmuştu. Uzay mekiği gidince her şey bitmişti.” (22-4-E)

Uzay mekiği olarak ortaya çıkan ve yukarıda belirtilen “deus ex machina”da ise “meğerse” sözcüğü ile beklenmedik ve bilinmeyen bir unsur anlatılmak için kullanılmıştır. Kurguda anlatılan olayların bir uzay mekiğinde geçtiği hiç kimse tarafından bilinmemektedir. Uzay mekiği aniden gitmiş,

kurgu sona ermiş fakat olay çözüme kavuşmamıştır. Anne, bilgisayar oyunu, Pakistan, bilinmeyen makine, bilinmeyen şahıs unsurları da birer metinde kurgu hatası olarak ortaya çıkmıştır. Bu “deus ex machina” unsurları aşağıda belirtilmiştir.

“Anne” unsuruna yer veren “deus ex machina” örneğinde, daha önce metnin hiçbir yerinde bulunmayan “anne” unsuru, elinde bir çanta dolusu para ile aniden ortaya çıkmış ve kahramanın problemini çözmüştür.

“...Çok fakir oldukları için protez bacaklara kavuşması imkânsızdı. Akşam annesi eve bir çanta dolusu para getirmişti. Artık protez bacakları alabilecekti.” (33-4-K)

“Anne” bir çanta dolusu parayı nasıl elde etmiştir? Metnin hiçbir yerinde olmayan “anne” unsuru neden beklenmedik bir şekilde metnin sonunda ortaya çıkmıştır? Bu çözüm metin tutarlılığını sekteye uğratmıştır.

“Bilgisayar oyunu” unsuruna yer veren “deus ex machina” örneğinde ise tüm kurgunun bir anda bitmesi söz konusudur. Metnin başında, olayların bir bilgisayar oyunu içerisinde geçtiği ile ilgili hiçbir bilgi bulunmamaktadır. Yazar her şeyin bir bilgisayar oyunu olduğunu söyleyerek kurguyu aniden bitirmiş ve metin içerisindeki düğümü çözmemiştir.

“...Her şey bir bilgisayar oyunundan ibaretti.” (40-4-E)

“Pakistan” unsuruna yer veren “deus ex machina” örneğinin bulunduğu metinde ise uzayda devam eden ve birçok ülkenin dâhil olduğu bir savaş konu edinmiştir. Pakistan bu ülkelerden biri değildir. Fakat birdenbire metnin sonunda ortaya çıkmakta ve yenilmekte olan Türkiye’yi kurtarmaktadır.

“...Uzayda savaş devam ediyordu. Rusya, Amerika ve Ermenistan, Türkiye’ye saldırıyordu. Türkiye yenilecekti. Tam bu esnada Pakistan ortaya çıktı. 240 milyon dolarlık bir yardımla Türkiye’yi ayağa kaldırdı.” (17-4-E)

“Bilinmeyen makine” unsuruna yer veren “deus ex machina” örneğinde ise metinde daha önce yer almayan bir makine ansızın ortaya çıkmıştır. Bu makinenin patates enerjisiyle çalışması da anlam verilemeyen bir diğer soru işaretidir. Çünkü kurguda ne bir makineden ne de patateslerden bahsedilmektedir.

“...Biiiiiippp diye bir ses duyuldu. Patates enerjisiyle çalışan makinenin patatesleri bitmişti.” (2-4-E)

“Bilinmeyen şahıs” unsuruna yer veren “deus ex machina” örneğinin olduğu metinde ise çözülemeyen bir matematik problemini çözmeye çalışan insanlar konu edinmiştir. İnsanlar türlü yollara başvurmakta fakat soruyu çözememektedirler. Soruyu çözmek için insanlar bir yarış hâlinde dirler. Fakat metnin şahıs/varlık kadrosuyla ilişkilendirilemeyen, bilinmeyen bir kişi “birdenbire” ortaya çıkmış ve tüm soruları çözmüştür.

“...Birdenbire ortaya çıkan bilinmeyen bir kişi bütün matematik sorularını çözmüştü. Artık yarışa gerek yoktu.” (34-4-K)

On altı “deus ex machina” unsuru değerlendirildiğinde üçünde “aniden”, ikisinde “birdenbire”, birinde ise “meğerse” kelimeleri ani ve beklenmedik bir sonun habercisi niteliğindedir. Geriye kalan on “deus ex machina” örneğinde ise bu gibi kelimeler yer almamasına rağmen beklenmedik ve ani bir son bulunmaktadır. Burada verilen araştırma bulgularından hareketle bazı sonuçlara ulaşılmış ve sonuçlardan hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Özel yetenekli öğrencilerin kurguladığı yaratıcı yazma çalışmalarındaki “deus ex machina” unsurlarını ortaya çıkartmayı amaçlayan bu çalışma verilerine göre kırk iki özel yetenekli öğrenciden on altısının (%38) yazılarında ani, çelişkili ve beklenmedik bir çözüm olarak nitelendirilen ve bir kurgu hatası olarak değerlendirilen “deus ex machina”ya başvurduğu ortaya çıkmıştır. On altı öğrenciden altısı kız, onu ise erkektir. On altı “deus ex machina” unsurunun rüya, ölüm, bakteri, uzaylı, bilinmeyen makine, anne, bilgisayar oyunu, Pakistan, uzay gemisi/uzay mekiği, bilinmeyen şahıs gibi çeşitli kategorilere ayrıldığı görülmüştür. En çok tekrar edilen “deus ex machina” unsurunun “rüya” olduğu tespit edilmiştir. Uysal’ın (2017) üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu “Türkçe Öğretmeni

Adaylarının Kurgu Becerileri ve ‘Deus Ex Machina’ Üzerine Bir Değerlendirme” isimli çalışmada da “rüya, hayal ve sanrı” unsurlarının en çok başvurulan “deus ex machina” unsuru olduğu tespit edilmiştir. Bu yönüyle çalışma bulguları benzerlik göstermektedir. Ayrıca Uysal’ın (2017) yapmış olduğu çalışmada, Türkçe öğretmeni adayları tarafından istasyon tekniği kullanılarak üretilen otuz yaratıcı yazıdan yirmi birinde (%70) “deus ex machina” unsuruna yer verdiği görülmüştür. Kırk iki özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencisi örnekleminde yapılan bu çalışmada ise kırk iki yaratıcı yazıdan on altısında (%38) “deus ex machina” unsuru olduğu tespit edilmiştir. İki çalışma arasında yazma tekniği ve örneklem açısından belirgin farklar bulunmakla beraber, üniversite öğrencilerinin istasyon tekniği kullanarak yazdıkları yazılarda, özel yetenekli öğrencilerin bireysel yazılarına nazaran daha fazla “deus ex machina” unsuru olduğu görülmektedir.

“Deus ex machina” metin tutarlılığını sekteye uğratan bir unsurdur. Tutarlılık ise metin içindeki anlamsal ve mantıksal bağlantılarla oluşan, konu akışındaki bütünlüktür (Coşkun, 2005). Subaşı Uzun’un (2015) da belirttiği gibi metin tutarlılığını başta anlatılanla sona söylenen arasındaki bütünlük ile ele alınan konunun sürekliliği ve ilgililiği sağlar. Kısaca, metin kendi içinde ne şekilde olursa olsun çelişki taşımaz. Can (2012) ise bir yazının basit bir cümleler dizisi olmaktan çıkıp metin hâline gelebilmesi için metinde sözü edilen konunun bir sona, bir sonuca doğru ilerlemesi ve gelişmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca metin içerisinde birbiriyle çelişen fikirlerin bir arada bulunmaması gerektiğini ve metne konu olan göndergelerin, dış dünya gerçekleriyle örtüşmesi, bunlarla belli bir bağlantı içinde olması gerektiğini vurgulamıştır. Oysa “deus ex machina” kurguya ters, beklenmedik, ani bir şekilde olayın sona ermesidir. “Deus ex machina” gibi metin tutarlılığını bozan kurgu hatalarını engellemenin yolu ise kurallı ve sistemli bir yazma eğitiminden geçmektedir. Birçok araştırmacıya göre yazma çalışmalarında başarılı olmak, sıkı ve zorlu bir yazma süreci ve yıllar süren uygulamalar gerektirmektedir (Collins & Parkhurst, 1996; Collins & Cross, 1993; Ganopole, 1988; Applebee, Langer & Mullis, 1986). Öğrenciler, temel dil becerileri içinde en çok yazmada zorlanmaktadırlar (Baş & Şahin, 2013). Çünkü yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekmektedir (Demirel, 1996). Çok yaratıcı bir sanatçı olan W. A. Mozart ilk eserini bestelediğinde 19 yaşında olmasına rağmen, 3 yaşından beri babasından müzik eğitimi aldığı bir gerçektir. Çünkü tüm yaratıcılık kuramlarında benzer şekilde olduğu gibi alt yapısı bulunmayan bir alanda yaratıcı ürün ortaya koymak mümkün değildir (Karabey & Yürümezoğlu, 2015). Üstün zekâ ve yaratıcılık arasında bir ilişki olmadığı, çeşitli çalışmalarla ortaya konmuş olmakla birlikte (Barron, 1969; MacKinnon, 1978) üstün/özel yetenekli bireylerden daha yaratıcı ürünler ortaya koyması beklenmektedir. Tezcan (1987) ise Türkiye’deki okulların daha çok zihinsel gelişmeye önem veren, sosyal gelişmeyi ihmal eden, sosyal faaliyetleri kısıtlayan, öğrencilerin yaratıcılıklarını törpüleyen kurumlar olarak eleştirildiğini belirtmektedir. Fakat Türkiye’de 2019 yılında gelindiğinde, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi, kendine ait öğretimsel kimliği olan yeni bir disiplin olarak ortaya çıkmış ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından “Özel Yetenekliler için Türkçe Öğretim Programı”nın bir taslağı oluşturulmuştur. Böylece özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen özel öğretim programlarının genel öğretim programlarından özgün bir şekilde farklılaştırılması hedeflenmiştir. Bununla birlikte genel öğretim programlarının özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde çeşitli yönleriyle yetersiz kalması sonucu daha ilk ve ortaokul yıllarında yetenek kayıplarının oluşması, dünya genelinde bu öğrenciler için özel eğitim modellerinin ve özel öğretim programlarının geliştirilmesinin temel gerekçesini oluşturmuştur. Özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen standart bir programın bu öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olacağı düşüncesi Özel Yetenekliler için Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2019b) temel hipotezi olarak ortaya çıkmıştır. Bütün bireylerin tam başarısı, sadece kişinin kendi iyiliği için değil; toplumun yararı için de desteklenmelidir. Herkes için en uygun eğitim evrensel bir amaç olmalıdır. Özel yetenekli öğrencilere sunulan zenginleştirilmiş, hızlandırılmış etkinliklere dayalı olarak uygulanan programların amacı seçkin bir grup yetiştirmek ya da bu bireyleri kayırmak değil, özel yetenekli bireylerin sahip oldukları ve geliştirebilecekleri farklı yeteneklerini ortaya çıkarabilmeleri için onlara imkân tanımaktır. Özellikle özel yetenekli, üstün zekâlı, üstün yetenekli olarak adlandırılan bireyler duygusal, sosyal, fiziksel ve zihinsel olarak “eş zamanlı olmayan bir gelişim” sergiledikleri için desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Türkiye’de ve Dünya’da özel yetenekli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili mevcut uygulamaların (gruplama, mentörlük,

hızlandırma, zenginleştirme) hangisinin daha yararlı olduğu konusu oldukça tartışmalıdır (Çitil & Ataman, 2018). Fakat özel yetenekli bireylerin yaratıcı özelliklerinin daha güçlü olduğu (Çitil & Ataman, 2018) yaratıcılığın bastırılabilen, köreltilabilen bir beceri olduğu su götürmez bir gerçektir.

Elde edilmesi zor olan şeylerin daha kıymetli olduğu bir dünyada yaşamaktayız. Bundan dolayı bilgiye ulaşmak kolaylaştıkça bilginin kıymeti azalmıştır. Çünkü bilgi her yerde dağınık bir şekilde bulunmaktadır. Bilgisayarın tuşlarında, yapay zekâya sorduğumuz bir soruda, cep telefonunun ekranında, tabletin görüntüsünde... Bilgi daha kıymetli olduğu dönemlerde zor ulaşılan, zor anlaşılan bir değer görünümündeydi. Bilgiye hükmetme ise insanoğlunun en büyük rüyasıydı. Uysal’ın (2016) da belirttiği gibi 21. yüzyılda roller kısmen değişmiştir. Bilgi, sadece sahip olunması ve peşinden koşulması gereken bir kavram olmaktan çıkıp aynı zamanda üzerine katılarak işlenmesi gereken bir ham madde haline gelmiştir. Bu ham maddeyi işler konuma getirecek olan yeterlilik ise yaratıcılık olarak farklı disiplinler tarafından isimlendirilmiştir. Dildeki yaratıcılığın en somut göstergesi ise yaratıcı yazılar yazabilmektir. Yazmayı öğrenmek 1920’li yılların Türkiye’sinde bir amaç olmuştur fakat 2020’li yılların Türkiye’sinde bir araçtır. Doğrudan doğruya formel bir eğitimle kazanılan yazma becerisi uygun bir eğitim atmosferinde, sabır, özen ve çaba ile yaratıcı bir hüviyet kazanacaktır. Yazma, kurallı ve sistemli bir eğitim gerektirmektedir. Fakat buradan, Göçer’in (2010) de belirttiği gibi bireylerin duygu ve düşüncelerini bir kalıba sıkıştırma anlaşılmamalıdır. Yazı güzelliği, kâğıt düzeni, dilbilgisi ve yazım kurallarının ilk yıllardan başlayarak okul hayatı boyunca sıkıca tembih edilmesi hatta çoğunlukla çocuğun ne yazdığından daha çok önemsenir olması bir zaman sonra öğrencide yazı yazmayı bir işkence haline getirmektedir (Temizyürek & Bulut, 2016). Oysaki yaratıcı yazılar, standardı ve biçimi olmayan, özgürce yazılan özgün yazılardır. Fakat özgürce yazmak, kuralsız ve kurgusuz yazmak anlamına gelmemektedir. Yaratıcı yazılar metinsellik ölçütlerinden muaf tutulamaz. Ayrıca yaratıcı yazılardaki kurgu hataları görmezden gelinemez. Kurgu, yaratıcı sürecin sonunda elde edilen ürünlerden birisi olması sebebiyle dil ve edebiyat eğitimiyle doğrudan ilgilidir (Uysal, 2017). Öztürk (2007) iyi bir kurgunun mantıksal uyum içerisinde olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, canavar ve uzay yaratıklarını içeren fantastik ya da bilim kurguya dayalı bütün yazıların çeşitli mantıksal kurallara uyması ve anlamlı olması gerektiğini belirtmiştir. Lin (1998) ise yazmanın, yaratıcılığın bir görünümü olduğu tahminine dayanarak yaratıcılık ve yazı yazma arasında ayrılmaz bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle yaratıcı yazı yazma sürecinin, öğrencilerdeki yaratıcılığı geliştirmenin bir yolu olduğunu söylemek mümkündür. Yaratıcı düşünme ve yazının kesişim noktası olan Türkçe dersi, yaratıcı yazılardaki kurgu hatalarının giderilmesi için büyük bir öneme sahiptir. Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmalarına katkı sağlayacak ve yaratıcılıklarını destekleyecektir.

Özel yetenekli öğrencilerin kurguladığı yaratıcı yazma çalışmalarında “deus ex machina” unsurlarını tespit eden bu çalışma nitel bir araştırma olarak kırk iki özel yetenekli, dördüncü sınıf öğrencisi örnekleminde tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın normal gelişim gösteren bireyler örnekleminde de yapılması önerilmektedir. Böyle bir çalışma sayesinde verilerin karşılaştırılması da mümkün olacaktır. Bunun yanı sıra benzer bir çalışmanın özel yetenekli üst sınıf öğrencilerine de uygulanması yaratıcı yazılardaki kurgu hatalarının seyrini daha net bir şekilde görmemizi sağlayacaktır. Yazılarında “deus ex machina” unsuruna yer veren öğrenciler ile bireysel görüşmeler yapılarak “deus ex machina”ya başvurma sebepleri üzerine derinlemesine bir araştırma yapılması da önerilmektedir.

Latince bir kavram olan “deus ex machina”ya Türkçe bir karşılık bulunması ve araştırmacıların bu yabancı terim yerine Türkçe karşılığını kullanmaları büyük önem taşımaktadır. Bu hassasiyetten dolayı “deus ex machina”ya “sihirli değnek” karşılığı önerilmektedir. Yazar sihirli bir değnekle yazısına dokunmakta ve böylece olaylar ani ve beklenmedik bir şekilde çözüme kavuşmaktadır. Türkçedeki “sihirli değnek ile dokunmak” deyimini de çözümü mucize bekleyen bir problemi; ani, olağanüstü, mantık dışı ve beklenmedik şekilde çözüme kavuşturan nesne veya nesneleri karşılamak için kullanılmaktadır.

Kaynaklar

- Abrams, M. H. (1999). *A glossary of literary terms*. USA: Heinle and Heinle.
- Applebee, A. N., Langer, J. A. & Mullis, I. V. S. (1986). *The writing report card: Writing achievement in American schools*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Aristoteles. (2019). *Poetika* (A. Çokona & Ö. Aygün, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ataman, A. (2012). Üstün yetenekli çocuk kimdir? *Geleceğin mimarı üstün yetenekliler sempozyumu*, Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ.
- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 1-14.
- Barron, F. (1963). *Creativity and psychological health*. Princeton, NY: Van Nostrand.
- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Baş, G. & Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 32-42.
- Bayındır, N. (2013). *Çocuklarda yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bildiren, A. (2016). *Üstün yetenekli çocuklar* (3. Baskı). İstanbul: Mega Basın Yayın.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. In R.J. Sternberg & J.R. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness* (pp. 1-19). USA: Cambridge University Press.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek* (8. Baskı). (Ogurlu, K., Kaya, F., Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Collins, N. D. & Cross, T. L. (1993). Teaching the writing process to gifted and talented students. *Gifted Child Today*, 16, 3, 22-23.
- Collins, N. D. & Parkhurst, L. (1996). Teaching strategies for gifted children in the regular classroom. *Roeper Review*, 18, 277-279.
- Conklin, W. & Frei, S. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekliler için eğitim programlarının farklılaştırılması* (N. G. Kahveci, Çev.). İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çitil, M. & Ataman, A. (2018). İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansıması ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD/GUJGEF)*, 38(1): 185-231.
- Davis, G. A. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi* (M. I. Koç, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınevi.
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe Programı ve öğretimi*. Ankara:Şafak Matbaacılık.
- Dickens, C. (2014). *Oliver Twist* (F. D. Abamor, Çev.). İstanbul: İskele Çocuk Yayınları.
- Enç, M. (2005). *Üstün Beyin Gücü*. Ankara: Gündüz Yayıncılık. İlk Baskı: 1973, Üstün Beyin Gücü. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Fidan, T. & Öztürk, İ. (2015). Perspectives and expectations of union member and non- union member teachers on teacher unions. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 5 (2), 191-220.
- Ganopole, S. J. (1988). *Reading and writing for the gifted: A whole language perspective*. Roeper Review, 11, 88-91.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. A Subsidiary of Perseus Books, L.L.C. U.S.A. (Tenth-anniversary edition).
- Geake, J. & Dodson, C. (2005). A neuro-psychological model of the creative intelligence of gifted children, *Gifted and Talented International*, 20(1).
- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: explorations with gifted students*. New York: Wiley.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi - The Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.

- Hotaman, D. & Yüksel Şahin, F. (2009). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliği ile kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik yardımı. *The 5th International Balkan Education and Science Congress'de sunulmuş sözlü bildiri*, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Karabey, B. & Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin bazı zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40) , 86-107.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Lin, D. (1998). *Automatic Retrieval and Clustering of Similar Words*, Canada: Montreal.
- MacKinnon, D., W. (1978). *In search of human effectiveness*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- MEB, (2001). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. İnternet'ten 12 Kasım 2019'da <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/523.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2007). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. İnternet'ten 12 Kasım 2019'da <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/524.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2015). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. İnternet'ten 12 Kasım 2019'da <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1766.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2016). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. İnternet'ten 12 Kasım 2019'da https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB, (2018a). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. İnternet'ten 20 Kasım 2019'da <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2018b). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. İnternet'ten 20 Kasım 2019'da http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB, (2019a). Türkçe dersi öğretim programı. İnternet'ten 20 Kasım 2019'da <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02Türkçe%20Öğretim%20Programı%202019.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2019b). Özel yetenekliler için Türkçe dersi öğretim programı (Taslak). İnternet'ten 03 Mayıs 2019'da "<http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>" /TÜRKÇE%20ÖĞRETİM%20PROGRAM LARI/Türkçe%205-8_ÖYÖP_Filigranlı.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB, (2019c). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. İnternet'ten 20 Kasım 2019'da <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/87-2019> adresinden alınmıştır.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Özkan, Ö. & Kaya, Ş. Ş. (2015). Bilimsel makalede “sınırlılıklar” neden ve nasıl yazılır. *TAF Preventive Medicine Bulletin*. (14) 6.
- Öznacar, M. & Bildiren, A. (2016). *Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, E. (2007). Yaratıcı yazma gelişim süreci ve ilköğretimde yaratıcı yazı yazma öğretimi. *SAÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 266-273.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20(3), 303-306.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 36, pp. 170-82.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (2nd ed., pp. 266-279). New York: Cambridge University Press.

- Robinson, A., Shore, B. M. & Enersen, D. L. (2014). *Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar* (Ogurlu, K., Kaya, F., Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Rowe, A. J. (2007). *Yaratıcı zekâ* (Ş. Gürman, Çev.). İstanbul: Prestij Yayınları.
- Sak, U. (2016a). *Üstün zekâlılar* (5. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U. (2016b). *Yaratıcılık gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sezgin, B. (2009). *Avrupa’da rejisörlük kavramının ortaya çıkışı- “Stanislavski ve Brecht” örnekleri üzerinden yönetmenlik metodolojisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Stenberg, R. & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. New York, Cambridge University Press.
- Subaşı Uzun, L. (1990). Türkçede bazı metin dilbilimsel görünümüne üzerine, içinde (yay. haz.: A. S. Özsoy & H. Sebüktekin) *IV. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 71–80, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Şener, S. (2006). *Dünden bugüne tiyatro düşüncesi*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Taner, H., And, M. & Nutku, Ö. (1966). *Tiyatro terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27) , 621-643.
- Temizyürek, F. & Bulut, K. (2016). Çocuğun dil gelişiminde yaratıcı yazmanın önemi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, Cilt:XIII, Sayı:I,146-163.
- Tezcan, M. (1987). *Eğitim Sosyolojisi* (Editör: A. Hakan). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Torrance, E., P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E., P. (1986). *Teaching create and gifted learners*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Uysal, B. & Fincan, A. (2016). Kutadgu Bilig’de yaratıcılık ve yaratma algısı üzerine. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3/8, 97-108.
- Uysal, B. (2016). *Türkçe eğitiminde algı* (Editör: G. Aytaş). Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Uysal, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kurgu becerileri ve deus ex machina üzerine bir değerlendirme. *I. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, Antalya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zweig, S. (1949). *Yaratıcılığın sırrı* (M. Özgü, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Extended Abstract

Introduction

In Turkey improving students' listening, speaking, reading, and writing skills in a systematic and regular manner is expected from Turkish courses. Among these skills, writing is the last acquired language skill. Writing requires formal education because it includes cognitive, affective, and psychomotor skills. Creative writing which is the intersection of creative thinking and writing skills has a different place in writing exercises because it emphasizes originality, freedom, and imagination rather than accuracy or standardization in thoughts. However, creative writing exercises which emphasize originality, freedom and imagination do not exclude textual elements (cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativity, situationally, intertextuality). In creative writing, it is the author who creates the fiction and sets the rules. But the author sometimes overturns the fiction and breaks the rules he sets himself. At a point where events are tied, a person, an object, a machine pushing the limits of logic emerges and solves the events as a god. This fiction error is called as “deus ex machina”. In the light of this information, the aim of the research is to reveal the elements of “deus ex machina” in creative writing works of gifted students.

Method

Document analysis which is one of the qualitative research methods is administered on the data. Document analysis involves the analysis of written documents containing information about the phenomenon or facts that are targeted to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2005). In document

analysis, existing records or documents are examined systematically as data source. The basic condition of a successful document analysis is to find necessary documents, to analyse and to make necessary arrangements to reach a synthesis that will reveal certain situations or opinions (Karasar, 2010). Written documents analysed within the scope of the research include forty-two creative writing examples written by forty-two gifted students. These creative writing works are original and first-hand sources. The creative writings of these students were analysed by three independent experts, then data analyses were administered, and a synthesis was made.

Result and Discussion

Findings of the study indicated that “deus ex machina” was found in sixteen (38%) of forty-two (100%) creative writing samples. These elements varied as dream, unknown machine, alien, death, bacteria/microbe, mother, computer game, Pakistan, spaceship/space shuttle, unknown person. It was determined that the mostly occurred “deus ex machina” element was “dream”. Creative writings are freely written original writings that do not have a standard or form. But to write freely does not mean to write without rules and fiction. Creative writings do not exclude textual criteria. Editing is directly related to language and literature education as it is one of the products obtained at the end of a creative process (Uysal, 2017). Lin (1998) stated that writing is an inseparable relationship between creativity and writing based on the assumption that writing is an appearance of the creativity. Therefore, it is possible to say that the creative writing process is a way to develop creativity among students. Turkish lesson which is the intersection of creative thinking and writing has a great importance for eliminating fiction mistakes in creative writing. Creative writing activities implemented in the Turkish lesson will contribute to students' linguistic interaction creatively and support their creativity. “Deus ex machina” is an element that disrupts text consistency. Consistency is the integrity in the subject flow, which is formed by semantic and logical connections in the text (Coşkun, 2005). Can (2012) stated that in order for an article to become a text rather than a simple set of sentences, the subject mentioned in the text should proceed and develop to an end, a result. However, “deus ex machina” is contrary to fiction, an unexpected and a sudden end of an event. The way to prevent editing errors such as “deus ex machina”, which disrupts text consistency, is through regular and systematic writing training. According to many researchers, success in writing studies requires a tight and difficult writing process and years of practice (Collins & Parkhurst, 1996; Collins & Cross, 1993; Ganopole, 1988; Applebee, Langer & Mullis, 1986). Because it is necessary to perceive and know writing skill not as a mechanical process but as a critical thinking process (Demirel, 1996). It is also suggested that the study be carried out in the sample of individuals with normal development so that it will be possible to compare the results. In addition, the application of a similar study to older gifted students will enable us to see the course of editing errors in creative writings more clearly. It is also recommended to conduct an in-depth study on underlying reasons for applying "deus ex machina" by conducting individual interviews with students who include the "deus ex machina" element in their writings. The study is expected contribute both to gifted individuals' education and to the field of teaching writing skills.



Okul Öncesi Dönem Ebeveynlerinin Ev Okuryazarlığı Yaşantılarının İncelenmesi *

*Aylin YILMAZ HİĞDE***

*Muhammet BAŞTUĞ****

*Halime CİHAN*****

Öz

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin ev okuryazarlığı yaşantılarının incelenmesidir. Araştırma durum çalışmasıdır. Araştırmaya alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyden 23 ebeveyn katılmıştır. Sosyoekonomik düzey belirlenirken ailenin ortalama aylık geliri, anne ve babanın eğitim düzeyleri ve meslek grupları dikkate alınmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Tümevarımsal analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara göre, alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ebeveynlerin, çocuk okul öncesi eğitime başlayana kadar okuryazarlık ile ilgili bilinçli ev etkinliklerine yer vermedikleri söylenebilir. Çocuk okula başladığında ise bu etkinlikler sadece ödevler ile sınırlı kalmıştır. Orta ve üst sosyoekonomik düzeyde ise ev okuryazarlığı aktivitelerinin arttığı, erken yaştan itibaren çocuğa etkileşimli olarak kitaplar okunduğu, evde kitaplık bulunması durumunun arttığı görülmüştür. Sosyoekonomik düzey arttıkça ev okuryazarlığı aktiviteleri aracılığıyla, okul ve ev arasında işbirliğine dayalı bir yaklaşımın benimsendiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Ev okuryazarlığı, erken okuryazarlık, ebeveyn deneyimi, durum çalışması

An Investigation of Home Literacy Experiences of Preschool Parents

Abstract

This study aims to examine the home literacy experiences of parents who have children in preschool period. It is designed as a case study. 23 parents with lower, middle and higher socioeconomic status participated in the study. Data were collected through semi-structured interview questions. Findings of the study revealed that parents having lower socioeconomic status did not perform conscious home activities related to literacy until their child started preschool education. For parents having middle and higher socioeconomic status, it was observed that activities of home literacy such as interactive book reading with the child from an early age increased. As a conclusion, it can be concluded that as the socioeconomic status increases, a collaborative approach between school and home is adopted through home literacy activities with children at home.

Keywords: Home literacy, early literacy, parental experience, case study

Giriş

Okuryazarlık, insanların düşünmesini, iletişim kurmasını, toplumu araştırmasını ve etkileşim kurmasını sağlayan edinilmiş, sosyal olarak oluşturulmuş ve yönlendirilmiş bir araçtır (Van Vechten,

* Çalışma, 18-22 Nisan 2018'de 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, İstanbul, aylinnyilmaz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9220-6847

*** Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Sınıf Öğretmenliği, İstanbul, mbastug@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5949-6966

**** Sınıf Öğretmeni, Emrullah Turanlı İlkokulu, Ümraniye, İstanbul, halimeogretmen@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5916-7540

2013). Okuryazar olmak, bir dile hakim olma, metinlere maruz kalma, çevresel etkiler, bilişsel yetenek ve diğer birçok faktörü içeren çok yönlü, yaşam boyu süren bir süreçtir (Van Vechten, 2013). Bu çalışmaya yön veren okuryazarlığın tanımı, toplumun rollerine, kültürel farklılıklara dayalı olarak sosyokültürel açıdan ele alınmıştır. Larson ve Marsh (2005), sosyokültürel ortam içinde çocuğu, “bilginin kültür etkisiyle inşa edildiği ve sürekli değiştiği bir ortamdaki topluluğun, aktif bir üyesi” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle, çocuğun içinde büyüdüğü çevrenin okuryazarlık deneyimlerini yaşadığı ilk yer olduğu söylenebilir. Okuryazarlık becerilerinin örtük olarak kazandırılması, çocukların bir sınıfa ayak basmasından yıllar önce başlar. Erken yaşlardan itibaren okuryazarlık ve dil gelişiminde desteklenmeyen çocuklar okula başlamadan önce akranlarının gerisinde kalabilirler (Van Vechten, 2013). Heath (1982), Goodman (2001) gibi önde gelen araştırmacı ve dilbilimcilerin çalışmaları, bir çocuğun bulunduğu ortamın yazılı ve sözlü dil becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görüşünü desteklemektedir.

Ev, birçok çocuk için dil ve okuryazarlık becerilerinin temellerinin atıldığı yerdir (Van Vechten, 2013). Evde metinlere maruz kalma, kuşaklar arası yapılan ortak okuryazarlık faaliyetleri ve okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, etkili ev okuryazarlığı ortamları ile mümkün olabilmektedir. Ev okuryazarlığı çeşitli şekillerde tanımlanmış ve araştırmalara konu olmuştur. Bu tanımlardan en yaygın olarak ev okuryazarlığı, evde çocuğun maruz kaldığı kitapların sayısı, evde paylaşılan kitap okuma ve diğer okuryazarlık faaliyetlerine harcanan süredir (Leseman ve de Jong, 1998). Burgess, Hecht ve Lonigan (2002) ev okuryazarlık ortamını, çocuklara çeşitli kaynaklar aracılığıyla sunulan fırsatlar ve bu fırsatların sunulması için ebeveynin sahip olması gereken, yetenek, beceri ve eğilimler olarak açıklamışlardır. Bu tanımda araştırmacılar, ebeveynin sosyoekonomik düzeyi, eğitim düzeyi, mesleği, okuma-yazma sürecine yönelik tutumu ve dil becerisini temel almışlardır. Ebeveynler tarafından gerçekleştirilen bilinçli okuryazarlık aktiviteleri, paylaşımlı kitap okuma, kafiye oyunları oynama şeklindeyken, formal olmayan okuryazarlık aktiviteleri ise ebeveynin gazete, kitap, dergi okuması ya da eğitim amacı gütmeyen izlediği programlardır (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002; Senechal ve LeFevre, 2002, Britto, 2001). Kirby ve Hogan (2008) 'a göre, ev okuryazarlığının önemli olarak görülmesinin nedenlerinden birincisi, ev okuryazarlık ortamının çocukta bir “okuma kültürü” oluşturmaktır. Çünkü ev okuryazarlık ortamının sağlanması ile çocuklar kitaplara aşina bir ortamda büyür ve ebeveynlerinin okumalarına sıklıkla şahit olur. Böyle bir ortamda büyüyen çocukta okuma kültürünün oluşması beklenir. Ev okuryazarlığı ortamının önemli görülmesinin ikinci nedeni ise ev ortamının - hem okuryazarlık hem de sözlü aktiviteler yoluyla - çocukların okuma-yazma öncesi becerileri kazanmasına katkıda bulunmasıdır. Üçüncü neden ise, ev ortamı çocuğa harf bilgisi, kelime tanıma veya kelime kod çözme gibi temel okuryazarlık becerileri sağlayabilir. Ev okuryazarlığı ile bir okuma kültürü oluşturmak, dil becerileri için bir temel oluşturmaya yardımcı olur. Böylelikle okuryazarlık gelişimi için önemli bir adım atılmış olur.

Alan yazında ev okuryazarlığı deneyimleri kelime bilgisi, kavramsal bilgi ve dil anlama becerilerinin gelişimi ile ilişkili bulunmuştur (Beals, De Temple ve Dickinson, 1994; Dickinson ve Tabors, 1991; Leseman, 1993; Watson, 1898). Evde çocuğa etkileşimli olarak kitap okunması, fonemik beceriler, kavram bilgisi, dil kullanımı ve okumaya karşı tutum üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Dickinson ve Tabors, 1991; Mason, 1992; Wagner, Torgesen ve Rashotte, 1994; Warren-Leubecker ve Carter, 1988; Wells, 1985a, 1985b). Ayrıca, ev okuryazarlığı yaşantılarının okulda okuryazarlık başarısında etkili olduğu bulunmuştur (Mason, 1992; Purcell-Gates & Dahl, 1991; Wells, 1985b). Bingham (2007) “ev okuryazarlığı ortamının, çocukların alıcı dil becerileri ve okuma davranışlarının önemli bir yordayıcısı olduğunu” ileri sürmektedir (s. 42).

Sosyoekonomik düzeyin evdeki okuryazarlık ortamının niteliği ve evde sağlanan okuryazarlık materyalleri üzerinde önemli bir rolü vardır (Akyüz, 2016). Burgess, Hecht ve Lonigan (2002) ev okuryazarlığı aktivitelerinde ailenin sosyoekonomik düzeyi, eğitim düzeyi gibi faktörlerin önemli olduğunu belirtmiştir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda da benzer şekilde sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin ev okuryazarlık aktivitelerine daha sık yer verdikleri bulunmuştur (Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2017; Özbek Ayaz, 2015). Otto'ya göre (2008), sosyoekonomik durumları düşük olan birçok çocuk için ev ortamı, okuryazarlık gelişimi için yeterli bir ortam sağlamayabilir. Heath (1982), bir çocuğun kültürünün ve ailesinin bulunduğu sosyoekonomik düzeyin çocuğun kitaplarla

ilişkisini (veya eksikliğini) nasıl etkilediğini ve bunun doğurduğu sonuçları araştırmıştır. Benzer şekilde, Van Vechten (2013) düşük sosyoekonomik düzeydeki bir çocuğun ev okuryazarlığı ortamının okuryazarlık deneyimleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Leseman ve de Jong (1998) çalışmalarında ev okuryazarlığının sosyoekonomik, kültürel ve etnik faktörlerden güçlü bir şekilde etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Van Vechten (2013), düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ev okuryazarlığı ortamının çocuklar üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda sosyoekonomik düzeyi düşük evlerde okuyan öğrencilerin, okuma seviyelerinin sınıf ortalamasının gerisinde olduğunu, okuryazarlık ilgilerinin ve derse katılımlarının sınırlı olduğunu bulmuşlardır.

Bir çocukta erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi okula başlamasından çok önce gerçekleşir (Van Vechten, 2013). Çocuklar okula başlayana kadar ev ortamında kazandıkları okuryazarlık becerileri aynı olmayabilir. Çoğu zaman öğretmenler, öğrencilerin aynı okuryazarlık bilgisi temeline sahip bir biçimde okula başladığını varsaymaktadır. Bu çalışmada ev okuryazarlığı ortamlarının sosyoekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu araştırmanın, öğretmenlere sosyoekonomik düzeye göre öğrencilerin geçmişleri ve bu öğrencilerin okuma-yazma sürecinden önce okula nasıl bir ev ortamından geldikleri hakkında bilgi vereceği düşünülmektedir. Ev okuryazarlığının bağlamsallığı kapsamında, bu çalışma var olan durumu ortaya koymayı ve bu alandaki boşluğun bir kısmını kapatmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada araştırılan konu önemlidir; çünkü öğretmenlerin, öğrencilerin ev okuryazarlığı ortamları hakkında olası önyargılarını ve beklentilerini incelemelerini gerektirir. Bu çalışma ile farklı sosyoekonomik düzeydeki çocukların ev okuryazarlığı ortamları ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda araştırılmıştır. Bu araştırmanın araştırma sorusu ise “Farklı sosyoekonomik (düşük-orta-üst) düzeyde yer alan ebeveynlerin ev okuryazarlığı yaşantıları nasıldır?” şeklindedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında var olan durumlar derin bir şekilde araştırılır ve bu durumları etkileyen ya da durumdan etkilenen faktörler üzerine odaklanılır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005). Durum çalışmaları, bağlamsal ve diğer karmaşık koşulların geniş bir oranını kapsama arzusunun yanı sıra duruma/durumlara derinlemesine odaklanmanın, diğer karmaşık koşulların durumunu/ durumlarını anlamının ayrılmaz bir parçası olduğunu varsayar (Yin, 2017). Bu çalışmada ebeveynlerin ev okuryazarlığı deneyimleri temel alınmış ve katılımcı ebeveynlerin deneyimlerini çocuklarına nasıl yansıttığı kişilerin gözünden nitel bir yaklaşımla incelenmiştir.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinde ikamet etmekte olan ve çocukları okul öncesi dönemde olan 23 ebeveyninden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi (maximum variation sampling) kullanılmıştır. Ebeveynlerin sosyoekonomik düzeylerinin ev okuryazarlığı deneyimleri üzerinde etkili olabileceği gerekçesiyle bu araştırmada, farklı sosyoekonomik düzeyde (yüksek, orta, alt) ebeveynler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken sosyoekonomik düzeye göre çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme yapılan ebeveynlerin özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Görüşme yapılan ebeveynlerin özellikleri

Özellik	Kategori	Sayı (N)
Cinsiyet	Anne	22
	Baba	1
Sosyoekonomik düzey	Alt sosyoekonomik düzey (E4/E9/E10/E11/E15/E17/E21)	7
	Orta sosyoekonomik düzey	8

(E2/E3/E5/E8/E16/E18/E23/E13)	
Üst sosyoekonomik düzey	8
(E1/E6/E7/E12/E14/E19/E20/E22)	

Tablo 1’de görüldüğü üzere, görüşme yapılan ebeveynlerin 22’si anne, biri ise babadır. Ebeveynlerin yedisi alt sosyoekonomik düzeyde, sekizi orta sosyoekonomik düzeyde, sekizi ise üst sosyoekonomik düzeyde yer almaktadır. Sosyoekonomik düzey belirlenirken ailenin ortalama aylık geliri, anne ve babanın eğitim düzeyleri ve meslek grupları dikkate alınmıştır.

Tablo 2.

Görüşme yapılan ebeveynlere ilişkin sosyo-demografik veriler (N=23)

Değişkenler	Anne	Baba
Ebeveynlerin Eğitim Durumu		
İlkokulu bitirmemiş	%13.04(N=3)	-
İlkokul mezunu	%17.4 (N=4)	%13.04(N=3)
Ortaokul mezunu	%13.04 (N=3)	%26.1 (N=6)
Lise mezunu	%22 (N=5)	%26.1 (N=6)
Yüksekokul mezunu	-	%4.3 (N=1)
Lisans mezunu	%26,1 (N=6)	%26.1 (N=6)
Lisansüstü mezunu	%8.7 (N=2)	%4.3 (N=1)
Ortalama Aylık Aile Geliri		
2000TL ve altı	%13.04 (N=3)	
2001-4000TL	%21.7 (N=5)	
4001-6000TL	%13.04 (N=3)	
6001-8000TL	%17.4 (N=4)	
8001-10000TL	%26.1 (N=6)	
10001TL ve üzeri	%8.7 (N=2)	
Meslek		
Lisansüstü eğitim gerektiren (ya da uzmanlık eğitimi gerektiren) profesyonel meslekler (Akademisyen, Doktor vb.)	%8.7 (N=2)	%8.7 (N=2)
Diğer profesyonel meslekler (Öğretmen vb.)	%21.7 (N=5)	%21.7 (N=5)
Yardımcı profesyonel meslekler (Memur, muhasebe sekreter vb.)	%4.3 (N=1)	%21.7 (N=5)
Belli bir eğitim gerektirmeyen Meslekler (İnşaat işçisi, temizlik işçisi vb.)	%8.7 (N=2)	%47.8 (N=11)
Ev hanımı	%56.6 (N=13)	-

Tablo 2’de görüldüğü üzere görüşme yapılan ebeveynlerden annelerin %13.04 (N=3)’ü ilkokulu bitirmemiş, %17.4(N=4)’ü ise ilkokul mezunudur. Meslek gruplarına bakıldığında ise annelerin %56.6 (N=13)’sı ev hanımı, %8.7 (N=2)’si ise belli bir eğitim gerektirmeyen meslekleri yapmaktadır. Babalarda ise en düşük eğitim durumu %13.04 (N=3) ile ilkokul mezunu olanlardır. Meslek gruplarına bakıldığında babaların %47.8 (N=11)’inin belli bir eğitim gerektirmeyen meslekler yaptığı görülmektedir. Bu sosyo-demografik bilgilere sahip olan ebeveynler bu çalışmada eğitim durumu, aylık gelir ve meslek grubuna göre sınıflandırılarak alt ve orta sosyoekonomik düzeyde yer almaktadır. Özellikle lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan anneler (lisans=6; lisansüstü=2)

ve babalar (lisans=6; lisansüstü=1), aylık gelir ve meslek gruplarına göre üst sosyoekonomik düzeyde yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, iki uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Görüşme formundaki sorular, ilgili alinyazındaki araştırmalar göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

Görüşme formunun ön denemesi olarak, okul öncesi dönemde çocuğu olan bir ebeveyn ile görüşme yapılarak görüşme formundaki soruların ebeveyn tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığı ve formun araştırmanın amacına uygun olup olmadığı test edilmiş; görüşme formundaki soruların anlaşılır olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Görüşmeler 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde; İstanbul’da ikamet eden ebeveynler ile belirlenen gün ve saatlerde uygun bir ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak ebeveynlerle yapılan görüşmeler kendilerinin de izni alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci üç hafta sürmüştür. Altı ebeveyn ile onların iş yerinde, iki tanesi ile ev ortamında, on beşi ile çocuklarının öğrenim gördüğü okul öncesi kurumunun bir odasında görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler toplamda 321 dakika 37 saniye sürmüştür. Daha sonra görüşme kayıtları bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde tümevarımsal analiz kullanılmıştır. Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve transkript edilmiştir. Veriler analiz edilirken öncelikle kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlar üzerinden alt temalar oluşturulmuştur. Ayrıca ebeveyn deneyimlerinin (kodların) her alt tema altında hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak alt tema ve kodlamalar frekans ve yüzdelerle tablolaştırılmıştır. Örnek katılımcı söylemlerinin sunumunda katılımcılara ilişkin demografik bilgileri sunmak amacıyla kısaltmalardan (örneğin, E13/ÜSTSED/K) yararlanılmıştır. Kodun birinci kısmı (E13) “görüşmenin yapıldığı ebeveynin sıra numarasını”; kodun ikinci kısmı “görüşmenin yapıldığı ebeveynin sosyoekonomik düzeyini”; kodun üçüncü kısmı, katılımcının “cinsiyetini (K = Kadın; E = Erkek)” göstermektedir. Ebeveynlerin görüşlerini açık ve tam bir şekilde yansıtabilmek amacıyla bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve uyumlu kodlar oluşturmak için fikir birliğine varılmıştır. Veri analizinin daha net anlaşılması için örnek olan tema ve kodlama Tablo 3’de verilmiştir:

Tablo 3.

Nitel veri setini kodlama örneği

Tema	Alt Tema	Kodlar	Ebeveyn Söylemleri
Evde geçirilen zaman	Okul odaklı	Ödev	“Genelde ben sadece ödev yaptırıyorum. Öyle oyun oynamayı pek seven bir anne değilim”.
Kitap okuma/ okumama durumları	Hikâye kitabı okumama	Küçük yaş	“...Yani daha henüz küçük olduğu için çok böyle etkinlik tarzı pek yapmıyoruz...”
Kütüphane	Kütüphane ziyareti gerçekleştirilmeme	Zamansızlık	“Görse olur ama zamanımız yok ki...”

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın iç geçerliği için bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Veri analizinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iki hafta arayla gerçekleştirilen kodlamalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenilirlik= ((Görüş Birliği):(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı))x 100" önerdiği formülle çalışmanın güvenilirlik değeri hesaplanmıştır. Çalışmada kodlayıcılar arasında, 5 kod üzerinde görüş ayrılığı olmuştur. Güvenilirlik için hesaplama şu şekilde yapılmıştır: [Güvenilirlik= ((95):(95+5))x100; Güvenilirlik= %95]. Nitel çalışmalarda, kodlayıcılar arasındaki uyumun en az %85 olması ile arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Miles, Huberman ve Saldana, 2014, s.79). Çalışmada, farklı sosyoekonomik düzeyde yer alan ebeveynlerle yapılan görüşmelere ait bulgular ayrı ayrı raporlandırılmış ardından araştırmacılar tarafından karşılaştırmalı olarak irdelenmiştir. Söylemlerde söyleyenin duraklamalarına (ıı gibi), ifade biçimlerine (ayvanımsı kitaplar) sadık kalınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, ebeveynlerin çocuklarıyla evde geçirdikleri zaman, kitap okuma durumları, yazma çalışmaları, kütüphane ziyaretleri, kitap seçimi ve bir kitaplığa sahip olma şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ebeveynlerin Çocuklarıyla Evde Geçirdikleri Zamana ilişkin Bulgular

Görüşme yapılan ebeveynlere "Çocuğunuzla evde geçirdiğiniz zamanlarda neler yapıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla evde geçirdikleri zamanda ağırlıklı olarak yaptıkları aktiviteler sınıflandırıldığında aşağıdaki söylemler ve bu söylemlere ait sıklıklar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4.

Ebeveynlerin çocuklarıyla evde geçirdikleri zaman

Temalar	f	%	Ebeveyn Söylemleri
Birlikte Oyun/Etkinlik	10	43	Vaktimizin %60'ını %70'ini ilgilenerek bir şekilde oynayarak onunla oyun oynayarak geçirdik yani. (E7/ÜSTSED/E)/ Evde oyunlarımız vardır genelde hep oynarız yani. Ailecek babasıyla birlikte de oynarız yani. (E9/ALTSED/K)/ Valla her şeyi yapıyoruz biz. Oyun, yemek bile yapıyoruz açıkçası. Çünkü çok seviyor. Mutfağa girmeyi çok seviyor. (E16/ORTASED/K)/ Oyuncaklarıyla oynuyoruz, oyun hamuru yapıyoruz. (E18/ORTASED/K)
Ödev Yaptırma	6	26	Evde ödev veriyorlar, onu yapıyoruz. (E1/ÜSTSED/K)/ Genelde tek uğraşımız var. Ödev veriliyor ödevlerle uğraşıyoruz (E4/ALTSED/K)/ Evde geçirdiğimiz vakitlerde ona ödev yaptırıyorum. (E6/ÜSTSED/K)/ Genelde ben sadece ödev yaptırıyorum. Öyle oyun oynamayı pek seven bir anne değilim. (E17/ALTSED/K)
Tablet/Tv	4	17	Bilgisayara bakıyor, film izliyor. (E12/ÜSTSED/K)/ O daha çok telefonla ya da televizyon ekranında. (E15/ALTSED/K)/ Tabletimiz çok fazla çok. (E23/ORTASED/K)
Bireysel Oyun	3	13	Genelde hep oyuncaklarla oynuyor yani, bebeklerle falan. Böyle birlikte oynadığımız bir oyun yok. (E2/ORTASED/K)/ Oyun hamuru var mesela oyun hamuruyla oynar, bisikleti var bisiklet sürer. Oyuncaklarıyla oynar. (E3/ORTASED/K)/ Genelde kendi kendine oyun oynamayı seviyor.

(E11/ALTSED/K)

Toplam	23	100
--------	----	-----

Not. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100'den düşük çıkabilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarıyla evde geçirdikleri zaman, birlikte oyun/etkinlik, ödev yaptırma, tablet kullanımı ve bireysel oyun şeklinde sınıflandırılmıştır. Ebeveynlerin çocuklarıyla evde geçirdikleri zamanlarda çoğunlukla (n=10) birlikte oyun oynadıkları ya da yemek yapma-mutfakta vakit geçirme gibi etkinliklere yöneldikleri görülmektedir. Evde çocuklarıyla ödev yapan ebeveynler ise (n=6), okuldaki ödevleri yapmayı evde geçirilen zamanda en çok yapılan aktivite olarak değerlendirmişlerdir. Ebeveynlerden dört tanesi ise çocuklarıyla evde geçirdikleri zamanlarda ortak bir etkinlik yapmadıklarını bu zamanlarda çocuklarının genellikle tablet ile vakit geçirdiğini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerden üç tanesi ise çocuklarıyla evde geçirdikleri zamanı düşündüklerinde, çocuklarının vakitlerinin çocuğunu bireysel (tek başına) oyun oynayarak geçirdiklerini belirtmişlerdir.

Sosyoekonomik düzeye göre incelendiğinde, evde geçirilen zamanın birlikte oyun oynama, ödev yapma/yaptırma, tablet/tv ile zaman geçirme ve çocuğun bireysel oyun oynaması durumlarının sosyoekonomik düzey açısından farklılaşmadığı söylenebilir. Üst-orta ve alt sosyoekonomik düzeyde yer alan aileler çocuklarıyla evde vakit geçirirken birbirleriyle benzer olarak çocuklarıyla oyun oynadıklarını, ödev yaptıklarını, tablet/bilgisayar ile vakit geçirildiğini ve çocuğun bireysel oyun oynadığını ifade etmiştir.

Ebeveynlerin Çocuklarına Kitap Okuma Deneyimleri/Deneyimsizliklerine Yönelik Bulgular

Ebeveynlere, “Çocuğunuza kitap okuyor musunuz? Eğer cevabınız evet ise ne zamandan beri okuyorsunuz? “ şeklinde sorulan soruya ebeveynlerin verdiği cevaplar evet/hayır olacak şekilde kodlanarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5.

Kitap okuma durumu

Temalar	f	%	Ebeveyn Söylemleri
Evet	17	74	Evet, okuyorum. O sorular soruyor ben ona sorular soruyorum. (E1/ÜSTSED/K)/ O rahat uyusun diye okuyorum. Yanında istiyor beni. Okuyunca iyi oluyor. (E2/ORTASED/K)/ Yaklaşık beş aylıktan itibaren ona ben masal okuyorum sürekli. (E7/ÜSTSED/E)/ Evet okuyorum, üç buçuk yaşından beri. Biraz geç kaldık ama. (E14/ÜSTSED/K)
Hayır	6	26	Yok ben kitap okumuyorum. Şimdi zaten o büyük oğlum okula gittiği için o okuyor, küçüğü dinliyor. (E4/ALTSED/K)/ Kitap okumadım ama çok ninniler söyledim ona. Ondan sonra işte masallar anlatırdım onun üstünden (E10/ALTSED/K)
Toplam	23	100	

Tablo 5 incelendiğinde ebeveynlerin çoğunluğunun (n=17) çocuklarına kitap okuduğu söylenebilir. Kitap okuyan ebeveynlerin ne sıklıkla okuduğu incelendiğinde ise 17 ebeveynin dört tanesinin bebekliğinden beri çocuğuna kitap okuduğu görülmüştür. Bu ebeveynler küçük yaşlardan itibaren çocuklarına kitap okuduklarını ifade etmişlerdir.

“...Yaklaşık 6 aylıktan beş aylıktan itibaren ona ben masal okuyorum sürekli. Dinliyormuş gibi görünüyordu ilk başlarda. Acaba dinliyor mu falan derken sonradan bir yaşını geçtikten sonra konuşmaya başlayınca baktık ki şey mesela hikâye kitabını okuyorum yarım kaldığım yerde o tamamlıyor. Ben mesela işte okurken boğazım düğümlendi mesela ben unuttum zannedip o

tamamlayınca biz olayın farkına vardık. Devam ediyor üstünden devam etmeye başlayınca ben tabi öyle olunca bir sürü hikâye, hikâyeye daha da önem verdik... (E7/ÜSTSED/E)”

Küçük yaştan itibaren çocuklarına kitap okuyan ebeveynlerin, hikâye tamamlama gibi etkileşimli okuma çalışmalarına yer verdiği ifadelerden hareketle söylenebilir. Buna karşın, kitap okumaya okul ile birlikte başlayan ya da sadece akşamları çocukları uyumadan önce kitap okuyan ebeveynler de mevcuttur.

“...Okuyorum. Okula başladıktan sonra okumaya başladım. Daha öncesinde okumuyordum... (E3/ORTASED/K)”

“...Mesela her gece yatarken hikâyeye okuyoruz...(E12/ÜSTSED/K)”

“...Gece bir de yatmadan evvel okuyorum. Bazen yanımda olmuyor internetten okuyorum. Genelde masal okuyorum... (E19/ÜSTSED/K)”

Ebeveynlerden sekiz tanesi kitap okuduktan sonra çocuklarına sorular sorduklarını, hikâye tamamlama gibi etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir.

“...O sorular soruyor ben ona sorular soruyorum... (E1/ÜSTSED/K)”

“...Okuduğumuz hikâyeye ile ilgili konuşuyoruz. Yorumlar yapıyoruz... (E6/ÜSTSED/K)”

“...Yarım kaldığım yerden o tamamlıyor... (E7/ÜSTSED/E)”

E1, E6 ve E7 sosyoekonomik düzey olarak üstte olan ebeveynlerdir. Yukarıdaki ifadelerden sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma durumları ve okunan kitapla ilgili hikâyeyi devam ettirme, soru sorma, özetleme gibi çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Buna göre özellikle sosyoekonomik düzey arttıkça, bu gibi etkinliklerin fazlaştığı söylenebilir.

Kitap okumayan ebeveynlerin gerekçeleri

Tablo 5 incelendiğinde ebeveynlerin altı tanesinin çocuklarına kitap okumadığı söylenebilir. Kitap okumayan ebeveynler bu durumun gerekçesi olarak, abla/abinin küçük çocuğa kitap okuması, kitap okumayı sevmediğinden çocuğuna da okumaması, akıllarından anlatmanın yeterli olması, çocuğun yaşının küçük olması gibi sebepler sunmuşlardır.

“...Böyle hani kitaptan hikâyeye okuyalım değil de biz daha çok hani hikâyeye istiyor. Biz kendimiz aklımızdan anlatıyoruz ona... (E9/ALTSED/K)”

“...Yani daha henüz küçük olduğu için çok böyle etkinlik tarzı pek yapmıyoruz... (E9/ALTSED/K)”

“...Ben okumayı çok sevmiyorum da eşim bazen onlara yatarken okuyor... (E11/ALTSED/K)”

“...Ben değil de onun ablası var. O okuyor. Benle pek işi olmuyor... (E21/ALTSED/K)”

Kitap okumayan ebeveynlerin bu sorumluluğu abla/abi ya da eşe yüklediği söylenebilir. Bu sebeple okumanın niteliği kitabı okuyup geçme şeklinde olmaktadır. Etkileşimli kitap okuma ve çocuğa katkı sağlamak için okuma bu durumlarda mümkün olmamaktadır. Kitap okumak ve etkileşimli kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirmek için çocuğun yaşının küçük olarak görülmesi ise ev okuryazarlığının olmadığını, kitap okumanın ve bunu etkileşimli olarak gerçekleştirmenin sadece ödev/görev olarak görüldüğü söylenebilir. Etkileşimli kitap okumadıkları için sunulan gerekçeler alt sosyoekonomik düzeyde fazlaştırmaktadır.

Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Bulgular

Görüşme yapılan ebeveynlere “Çocuğunuzla yazı yazmaya hazırlık sürecinde ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltmiştir. Soru sorulurken ebeveynlere yazı yazmaya hazırlık süreci ile kast edilen anlatılmıştır. Bunun sonucunda ebeveynlerin çoğunluğunun (n=13), çocukları ile birlikte yazmaya hazırlık çalışmalarına okul öncesi kurumundan verilen ödevler aracılığıyla başladığı söylenebilir. Ebeveynlerin bir kısmı (n=7) çocuklarına okul öncesi dönemden önce de yazmaya hazırlık çalışmaları yaptırmıştır. Bu çalışmalar oyun hamuru ile el-kol kaslarını geliştirici çalışmalar, boyama çalışması, kalem tutma, kesme şeklindedir. Yazma çalışmaları yaptıran bu ailelerin daha çok üst sosyoekonomik düzeyde yer aldığı görülmektedir. Buna karşın ebeveynlerin üç tanesi çocuğuyla hiçbir yazmaya hazırlık çalışması yapmadığını ifade etmiştir. Bu ebeveynlerin tamamı alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ebeveynlerdir. Ebeveynlerin çocuklarıyla yaptığı yazı çalışmalarına ait söylemler ve bu söylemlere ait sıklıklar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Ebeveynlerin çocuklarıyla yaptığı yazmaya hazırlık çalışmaları

Temalar	f	%	Ebeveyn Söylemleri
Okulla paralel yürütülen yazmaya hazırlık çalışmaları	13	57	Okuldan gelen çizgi çalışmalarını yapıyoruz. Pedagoglar bile çocuğu sıklamayın diyor. Ondan çok da şey yapmıyoruz (E1/ÜSTSED/K)/ Ödevlerini yaparken yanında duruyorum, sayıları yazıyor, boyama oluyor. (E2/ORTASED/K)/ Kalem tutmayı göstermedim, resim çizmeye de çok meraklı değildi ama okulla beraber başladık. (E6/ÜSTSED/K)/ Öğretmen ödev verdiği zaman defterinde ismi yazıyor ona bakarak yazmaya başlamıştı. Ondan sonra biz de yardımcı olduk. (E22/ÜSTSED/K)/ Yok hiç bir şey yaptırmıyordum. Kalem tutmasını bilmiyordu eline alıp. Okulun çok faydası oldu çok (E23/ORTASED/K).
Küçüklükten beri yapılan yazmaya hazırlık çalışmaları	7	30	Çok önceden beri, kasları geliştiğinden beri yazmaya hazırlık yapıyoruz, oyun hamurları çok oynadığı için yani bir buçuk yaşından beri yapılıyor yani onlar. Kalem tutuyor, çiziyor, karalıyor. Mesela her akşam mutlaka bir yazı çalışması yapıyoruz. (E7/ÜSTSED/E)/ Kesme, kalem tutma, boyama gibi çalışmalar yapıyoruz eskiden beri (E13/ORTASED/K)/ Hamurlarla önceden resimler yapıyorduk işte, ne olabilir, atıyorum inek olur ya da bir tavşan olur gibi. Ama şimdi harfleri yapıyoruz. Sayıları yapıyoruz. (E20/ÜSTSED/K).
Okula atfetme/yaşın küçük olduğunu düşünme	3	13	Çocuklar genelde sıkılıyorlar. Öğretmeni de okuldaki gibi evde ortam sağlayın ve yardım edin. Ama tabi biz de öyle ortam yok. O yüzden yazma yaptırmıyorum. Okulda yapsın. (E4/ALTSED/K)/ Ben kafası karışmasın diye hiç yazmaya hazırlık yaptırmadım. Yaşı küçük. (E10/ALTSED/K)/ Daha dedim ya çok küçük diye şey yapmak istemiyorum. Üzerine de fazla gitmek istemiyorum. Çünkü daha çok erken. İlkokula var daha (E17/ALTSED/K).
Toplam	23	100	

Tablo 6'ya göre ebeveynlerin çoğunluğunun (n=13) yazmaya hazırlık çalışmalarına okul ile birlikte başladıkları, bu çalışmaların ödev ağırlıklı olduğu söylenebilir. Bu ödevler kapsamında aileler çocuklarına çizgi çalışmaları, boyamalar yaptırmaktadır. Bununla birlikte çocuğunun küçük yaşından itibaren yazma çalışmaları yapan (n=7) ebeveynler de mevcuttur. Bu çalışmalar oyun hamuru ile el-kol kaslarını geliştirici çalışmalar, boyama çalışması, kalem tutma, kesmeye yöneliktir. Bu ebeveynler üst ve orta sosyoekonomik düzeyde yer almaktadır. Çocuğu ile yazma çalışması yapmayan ebeveynler (n=3) alt sosyoekonomik düzeyde yer almaktadır ve bu durumu çocuklarının yaşlarının küçük olmasına ya da bunu okulun yapması gerektiğine bağlamışlardır.

Çocukların Kütüphane Görme Durumlarına İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan ebeveynlere "Çocuğunuz daha önce kütüphane gördü mü? Gördüyse oraya nasıl gitti (sizinle mi, okul gezisi mi?) ve bunun bir rutini var mı? şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Ebeveynlerin bu soruya ilişkin verdiği cevap çocuğun kütüphane görüp görmemesi durumundan hareketle "evet", "hayır" olarak Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Çocukların kütüphane görme durumları

Temalar	f	%	Ebeveyn Söylemleri
Evet	4	17	Hı hı. Götürdüler okul gezisiyle. (E4/ALTSED/K)/ Gördü. Okuldaki faaliyetlerinde gittiler. (E6/ÜSTSED/K)/ Ablasını havuza götürdüğümde onu bırakacak yerim yok diye kütüphaneye bırakıyorduk. O da orda ödevini yapıyordu. Oraya da üye de olmuştuk hatta o gün birkaç tane kitap getirmiştik eve. Biliyor kütüphanenin ne olduğunu, orda neler yapıldığını biliyor. (E11/ALTSED/K)/ Bundan bir yıl önce falan kardeşim götürmüştü. Hatta anne demişti kütüphane çok güzel demişti. bi o zaman gitti ben götürmedim yani. Okuldan fırsat bulamıyoruz ki hep okuldayız. (E18/ORTASED/K).
Hayır	19	83	Hiç görmedi. Görse bayılır (gülüyor). (E8/ORTASED/K)/ Bu havuzun kütüphanesi var herhalde. Oraya da gitmedik. Çünkü küçük olduğu için oraya da götürmedim. (E12/ÜSTSED/K)/ Yok görmedi. Ama çok istiyorum. Kitap fuarına götürmek çok istiyorum görsün ama şöyle bir iki yıl sonra filan. Akli başındayken, anlayabileceği yaşta olsun diye. (E17/ALTSED/K)
Toplam	23	100	

Tablo 7'ye göre görüşme yapılan ebeveynlerin yalnızca dört tanesinin çocuğu kütüphane görmüştür. Bu çocuklardan bazılarının (n=2) kütüphane görmeleri okul gezisi şeklinde olmuştur. Bu çocukların ailelerinden biri alt diğeri ise üst sosyoekonomik düzeyde yer almaktadır. Bilinçli ve düzenli bir kütüphane ziyareti sosyoekonomik düzey fark etmeksizin hiçbir aile tarafından gerçekleştirilmemiştir. Ebeveynlerden biri düzenli görmeme durumunu okula atfetmiştir (Bkz. Tablo 4-E18/ORTASED/K).

Ebeveynlerin Çocuklarına Kitap Almaları ve Kitap Seçimlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan ebeveynlere "Çocuğunuza kitap alıyor musunuz? Kitap seçerken nelere dikkat ediyorsunuz? şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Ebeveynlerin bu soruya ilişkin verdiği cevaplar Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

Kitap seçimi

Kategoriler	f	%	Ebeveyn Söylemleri
Kendi Seçimi	10	44	Kendi seçiyor (E6/ÜSTSED/K)/ Yani ben aslında ona seçtirmeye çalışıyorum. Sevdiği kitapları alıyor (E13/ORTASED/K)/ Kendi seçiyor. Hep ona bırakıyorum (E14/ÜSTSED/K)/ Hayvan figürlü olanları kendi seçiyor (E16/ORTASED/K)
Yönlendirme	6	26	Renkli, canlı, yaşına uygun kitapları bulup içlerinden ona seçtiriyorum (E1/ÜSTSED/K)/Kitaplarını genelde kendi seçiyor ama ben yönlendiriyorum mesela bak bunlar sana uygun bunların içinden seçebilirsin diyorum (E7/ÜSTSED/E)/ Resimlerine bakıyorum. Pis hayvan resimlerini eve sokmak istemiyorum. Sonra ona gösteriyorum. Birlikte seçiyoruz (E21/ALTSED/K)

Ebeveyn Seçimi	6	26	Ben kendim alıyorum (E8/ORTASED/K)/ Ben seçiyorum ona bıraksam hep stickerlı olanları alır (E11/ALTSED/K)/ Anlayabileceğini düşündüğüm cinsel içerikli olmayan kitapları ben alıyorum (E19/ÜSTSED/K)/ Çocuğun psikolojisine göre ben seçiyorum (E22/ÜSTSED/K)
Kitap Almama	1	4	Sağdan soldan arkadaşlar ne getirirse okuyoruz. Ben kitap almıyorum (E17/ALTSED/K)
Toplam	23	100	

Tablo 8'e göre ebeveynlerin büyük çoğunluğu (n=10) kitap seçimini çocuklarına bırakmaktadır. Altı tanesi ise kendilerinin çocukları yönlendirdiklerini nihai kararı çocuğun verdiğini belirtmiştir. Yönlendirme sürecinde, kitabın resimleri, renkli olması, yazıları, yaşına uygunluğu gibi kriterleri göz önünde bulundurdıklarını ifade etmişlerdir. Altı ebeveyn ise kitap seçerken bu seçimi çocuklarına bırakmadıkları tamamen kendileri seçip aldığını ifade etmişlerdir. Bir ebeveyn ise çocuğuna kitap almadığını, çevreden gelen tanıdıkların verdiği kitapları okuduğunu ifade etmiştir. Bu ebeveyn alt sosyoekonomik düzeyde yer almaktadır.

Evde Kitaplık Olup Olmaması Durumu

Görüşme yapılan ebeveynlere "Evde çocuğunuza ait bir kitaplık bulunuyor mu?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Ebeveynlerin bu soruya ilişkin verdiği cevap çocuğun evde kendisine ait bir kitaplığın bulunup bulunmamasına göre "var", "yok", "raf/sepet" olarak Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Çocukların kitaplığa sahip olup olmama durumları

Temalar	f	%	Ebeveyn Söylemleri
Var	7	30	Evet kitaplığı var. (E1/ÜSTSED/K)/ Kendi kitaplığı var evet üç bölmeli. (E6/ÜSTSED/K)/ Ufak da olsa kendisine ait bir kitaplığı var. (E7/ÜSTSED/E)/ Evet kendi kitaplığı var. (E20/ÜSTSED/K)
Yok	10	44	Yok kitapları öyle abisiyle ortak. (E4/ALTSED/K)/ Yok kitaplığı.. (E5/ORTASED/K)/ Yok evdeki dolaba koyuyor (E10/ALTSED/K)/ Ablasının çalışma masasının köşesine koyuyor (E11/ALTSED/K)/ Yok. Küçük bir çekmeceye koyuyor (E21/ALTSED/K).
Raf/sepet	6	26	Kitap kutusu yaptık biz. Kutuda saklıyor (E8/ORTASED/K)/ Duvarda rafı var (E13/ORTASED/K)/ Sepet yaptık sepetine koyuyor. (E14/ÜSTSED/K)
Toplam	23	100	

Çocukların evde kendilerine ait kitaplığının olup olmama durumları Tablo 9'a göre incelendiğinde çoğunluğunun (n=10) kitaplığının olmadığı görülmektedir. Bu aileler sosyoekonomik açıdan incelendiğinde çoğunluğu alt diğerleri ise orta sosyoekonomik düzeyde yer almaktadır. Üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ebeveynlerin altı tanesinin kitaplığı olduğu, iki tanesinin ise sepet/raf gibi alternatif çözümler üretmeye çalıştığı söylenebilir.

Çalışma sonucunda, görüşme yapılan ebeveynlerin ev okuryazarlığı deneyimlerinin sınırlı olduğu söylenebilir. Çocuklarına kitap okuyan ve bunu etkileşimli hale getiren ebeveynlerin üst sosyoekonomik düzeyde yer aldığı, sosyoekonomik düzey azaldıkça bu deneyimlerin azaldığı

görülmektedir. Çocuklarını kütüphaneye götürme ve bunu düzenli olarak bilinçli bir şekilde yapma sosyoekonomik düzey fark etmeksizin hiçbir ebeveyn tarafından gerçekleştirilmemektedir. Bu çalışmanın sonucunda ebeveynlerin ev okuryazarlığı konusundaki deneyimlerin üst sosyoekonomik düzeyde daha fazla olsa da yeterli olmadığı sonucuna ulaşılabılır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte evde geçirdikleri zaman değerlendirildiğinde genellikle oyun oynama, ödev yaptırma, tablet ya da televizyon izleme şeklinde vakit geçirdikleri görülmektedir. Çalışmalarda erken okuryazarlık ile ilgili oyunların çocukların fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi gibi erken okuryazarlık becerilerine olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Early, Maxwell, Burchinal, Alva, Bender, Bryant, Cai ve Zill, 2007; Onchwari ve Kenngwe, 2010). Türkiye’de yapılan benzer çalışmalarda (Uluğ, 2018; Akkuş, Yılmaz, Şahinöz ve Sucaklı, 2015; Öztürk ve Karayağız, 2007) televizyon izleyen çocukların çoğunluk olduğu görülmektedir. Uluğ (2018)’in çalışmasında televizyon/video izlerken çocukların ebeveynleri ile bir etkileşimlerinin olmadığı görülmüştür. Etkileşimli olarak televizyon/video izlemenin okuryazarlık becerilerini geliştirdiği (Moses ve Duke, 2008) bulursa da bu çalışmada ebeveynlerin çocukları ile evde geçirdikleri zamanın niteliklerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Uluğ (2018)’a göre önemli olan çocukla tüm gün beraber olmak değil, kaliteli vakit geçirmektir. Bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarıyla evde kaliteli zaman geçirme konusunda sosyoekonomik düzey fark etmeksizin eksik oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan 23 ebeveynin %74’ünün çocuğuna kitap okuduğu, %6’sının ise çocuğuna kitap okumadığı görülmektedir. Kitap okumalarının ise etkileşimli bir şekilde olması sürecinde eksiklikler görülmektedir. Benzer şekilde Uluğ (2018) çalışmasına katılan ebeveynlerin %37,3’ünün çocuklarına kitap okumadıklarını, %44,7’sinin ise çocuklarına 12 aylık ve üstü iken kitap okumaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da kitap okuyan ebeveynlerin yalnızca dört tanesi küçük yaşlardan itibaren çocuğuna kitap okumaktadır ve bu ebeveynler üst sosyoekonomik düzeyde yer almaktadır. Alan yazında ebeveynlerin çocuklarına kitap okuduğunu ve okunan bu kitapların onların ilkokuldaki sözel dil becerileri üzerinde olumlu etkisini açıklayan birçok çalışma bulunmaktadır (Audet, Evans, Williamson ve Reynolds, 2008; Deckner, Adamson ve Bakeman, 2006; Senechal, LeFevre, Thomas ve Daley, 1998). Daha iyi bir sözel dil becerisine sahip çocukların okuma yazmayı öğrenme sürecinde sözcükleri daha iyi tanıdıkları ve okuduklarını daha iyi anladıklarını ortaya konmuştur (Senechal ve LeFevre, 2002). Bebeklik döneminde okunan kitapların çocuğun dil ve sosyal gelişimi için gerekli olduğu bilinmektedir (Jellinek, Patel ve Froehle, 2002). Küntay (2013) daha hamilelik döneminde hazırlanan odalarda çocuklar için kitap okuma alanı oluşturmak gerektiğini ifade etmektedir. Kitap okuyan ebeveynlerin yalnızca sekiz tanesi kitap okuma etkinliğini anlamlı hale getirerek etkileşimli kitap okuma etkinliklerine yer vermektedir. Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında paylaşımlı kitap okuma ve hikâye tamamlama gibi okuma yazma etkinlikleri ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte yaptığı etkinliklerdir (Cunningham ve Zibulsky, 2011). Ayrıca bu etkinliklerin çocukların hikâyenin yapısını kavramalarına yardımcı olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Akyüz ve Doğan, 2017; Cunningham ve Zibulsky, 2011). Bu çalışmada ebeveynlerin ifade ettiği gibi çocukların kitap okuma esnasında bazı bölümleri kendilerinin tamamlaması gibi diyaloga dayalı etkinliklerin çocukların sözel dil becerileri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu alan yazındaki çalışmalarda desteklenmektedir (Sim, Berthelsen, Walker, Nicholson ve Fielding-Barnsley, 2014). Bu nedenle ev okuryazarlığı kapsamında ailelerin çocuklarıyla kitap okumasının onların okuma yazma sürecinde daha iyi performans göstermesine yardımcı olacağı söylenebilir.

Bu çalışmada kitap okumayan ebeveynler bu durumun gerekçesi olarak, abla/abinin küçük çocuğa kitap okuduğu bu yüzden kendilerinin okumaması, kitap okumayı sevmemesinden çocuğuna da okumaması, akıllarından anlatmanın yeterli olması, çocuğun yaşının küçük olması, bu gibi etkinliklerin okulda yapılması gibi ifadelerde bulunmuşlardır. Ailelerin çocuklarıyla paylaşımlı kitap okumaya yatkın olmadıkları ve bu sorumluluğu abi ve abla gibi çocukların birinci derece yakınlarına yükledikleri görülmektedir. Benzer şekilde Uluğ (2018) ev okuryazarlığı etkinliklerine yer vermeyen ailelerin gerekçe olarak yeterli zamanlarının olmaması, çocuklarının küçük olmasını sunduklarını bulmuştur.

Alan yazında ebeveynlerin okuryazarlık inançları ve görüşlerinin çocukların erken okuryazarlık becerileri ve ev okuryazarlık ortamının kalitesi ile ilişkili olduğu görülmektedir (Weigel, Martin ve Bennet, 2006; Bingham, 2007; Norman, 2007; Curenton ve Justice, 2008). Bu etkinliklere yer vermeyen ebeveynlerin çocuğun yaşını küçük görmesi ve okula atfetme durumları ebeveynlerin erken okuryazarlık ile ilgili yeterli bilgisinin olmadığına göstergesi olarak kabul edilebilir.

Bu araştırmada ebeveynlerin %57'sinin çocuklarının okula başlamaları ile birlikte yazmaya hazırlık çalışmaları yaptığı, %30'unun küçük yaştan itibaren yazmaya hazırlık çalışmaları yaptığını, %13'ünün ise bu çalışmaları yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazmaya hazırlık çalışmaları yapan ebeveynlerin çocukları ile birlikte yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik oyun hamuru ile el-kol kaslarını geliştirici çalışmalar, boyama çalışması, kalem tutma, çizgi çalışması ve kesme gibi etkinlikler yaptıkları görülmüştür. Alan yazındaki çalışmalarda ebeveynlerin genellikle harflerin ve seslerin arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar yaptıklarını ve bunun çocukların ilkokulda okuma yazmaları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Akyüz, 2016; Martini ve Senechal, 2012). Puranik, Phillips, Lonigan ve Gibson (2018) ebeveynlerin çocukları ile yaptıkları yazma çalışmaları ve ev okuryazarlık etkinliklerinin çocukların erken yazma becerilerine katkılarının olduğunu bulmuşlardır. Ev okuryazarlık etkinliklerinin harf yazımı, imla ve kendiliğinden gelişen yazma becerileri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Yazmaya hazırlık çalışmalarına ev ortamında yer verilmesinin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkisi olabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada ebeveynlerin %83'ü çocuklarının kütüphane görmediğini, %17'si ise gördüğünü ifade etmiştir. Çocuğu kütüphane ile tanışan ebeveynler ise çocuklarının ya okul gezisi ya da başka bir etkinlik ile kütüphaneye gittiklerini ve çocuklarının kütüphaneyi çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Kütüphane ortamını görmeyen çocukların ebeveynleri gerekçe olarak yaş küçüklüğünü sunmuştur. Benzer şekilde Uluğ (2018) yaptığı çalışmada araştırmaya katılan çocukların sadece iki tanesinin kütüphaneye gittiğini tespit etmiştir. Altun ve Tantekin Erden (2015), ölçek kullanarak yaptığı çalışmada, kitap okuma-kütüphane ve tiyatro” ziyaret etmeye yönelik alt boyutun en düşük madde ortalamasına sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Çocukların erken yaşta kitaplarla tanıştırılmasının erken okuryazarlık üzerindeki etkileri düşünüldüğünde erken yaşta çocukların kütüphane ortamına dâhil olmasının olumlu etkilerinin olabileceği söylenebilir.

Bu çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının %30'unun bir kitaplığı olduğu, %44'ünün bir kitaplığı olmadığı, %26'sının ise kitaplığı olmasa da bir sepet ya da raf kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Uluğ (2018), araştırmalarına katılan 12-36 aylık çocukların çoğunluğunun evlerinde 1-15 arası kitap bulunduğu, çocuk kitabı okuma alanı bulunmadığı ve kitaplara kolayca erişemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Baydar, Küntay, Yağmurlu, Aydemir, Çankaya, Gökşen ve Cemalcılar (2014), Türkiye’de ekonomik ve sosyal bağlamda risk altında olan üç yaş aralığındaki çocukların ev ortamında çocuk kitapları ve okuma materyallerinin bulunmasının onların kelime dağarcığının gelişimini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Çocuklarının kitaplara kolayca erişebilmesi ve aitik hissedebilmeleri için önemli görülen kitaplığa sahip olma durumunun erken okuryazarlık becerilerini olumlu etkileyebileceği söylenebilir.

Çalışmaya katılan ebeveynlerin %96'sı çocuklarına kitap aldığını, %4'ü ise çevreden kitap verildiğini bu sebeple almaya gerek görmediğini ifade etmiştir. Dulay, Cheung ve McBride (2018) çalışmalarında, çocukların evlerindeki kitap sayısının ve bu kitaplara ulaşabilme durumlarının çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğunu gözlemişlerdir. Benzer şekilde Altun, Tantekin Erden ve Snow (2016) çalışmalarında evde bulunan çocuk kitabı sayısının yazı farkındalık becerisi ile ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Ebeveynlerin %44'ü kitapları çocuğunun kendisinin seçtiğini, %26'sı yönlendirmede bulunduğunu ve ortak seçtiklerini, %26'sı ise kendilerinin seçtiğini belirtmişlerdir.

Bu araştırma sonucunda ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyleri ile ev okuryazarlığı durumlarının ilişkili olabileceği görülmüştür. Evdeki okuryazarlık çevresi, ebeveyn eğitimi (özellikle anne eğitim düzeyi), sosyoekonomik düzey, çocuktan beklentiler, ebeveynlere yönelik öğretim çalışmaları ve ebeveynlerin eğitime yönelik bakış açıları çocukların okuryazarlık gelişimlerinin nasıl olabileceği hakkında fikir veren önemli göstergeler olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmadaki üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ebeveynler erken okuryazarlık ile ilgili bazı bilgilere sahip ve bunun

çocuğu için önemli olduğunun farkında olan ebeveynlerdir. Bu nedenle ev okuryazarlığı deneyimleri daha fazladır. Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman (2017) üç farklı sosyoekonomik seviyeden, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 341 çocuğun ebeveynleri ile yaptıkları çalışmada ev okuryazarlık ortamının sosyoekonomik durum ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda yüksek sosyoekonomik seviyedeki ailelerin ev okuryazarlık ortam puanlarının orta ve düşük sosyoekonomik seviyedeki ailelere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak sonuçlara göre her üç sosyoekonomik seviyedeki ailenin orta düzey ev okuryazarlık ortam puanına sahip olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada da benzer şekilde üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ebeveynlerin ev okuryazarlığı daha çok olsa da sosyoekonomik düzeylerin hepsi için yeterli değildir. Özbek Ayaz (2015) çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumuna giden 5-6 yaş grubu 250 çocuğun ebeveynlerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocukların okuryazarlık becerilerini desteklemek için yaptıkları okuma etkinliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ebeveynlerin, alt sosyoekonomik seviyedeki ebeveynlere göre çocuklarına daha fazla kitap okudukları ve sıklığının her gün olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmada da üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin çocuklarına daha fazla kitap okudukları görülmektedir. Benzer şekilde (Uluğ, 2018) yüksek sosyal destek algısına sahip olan ebeveynlerin, düşük sosyal destek algısı olan ebeveynlere kıyasla, çocuklarına daha olumlu ev erken okuryazarlık özellikleri sağladığını bulmuştur. Bu çalışmada da benzer şekilde çocuğu okula başladıktan sonra kitap okumaya başlayan alt sosyoekonomik düzeyde ebeveynler yer almaktadır.

Alt sosyoekonomik düzeyde yer alan yerleşim yerlerinde/mahallelerde yaşayan ailelerin çocuklarının mahallelerinde kitapçı, kütüphane, kitap okuyan kişiler görme ihtimalleri düşüktür. Öğretmenlerin, öğrencilerin evlerinin yerleri nedeniyle karşılaştıkları sınırlamaların farkında olması gerekir. Alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ebeveynlerin çocukları, evlerinde kendilerine zengin bir ev okuryazarlığı ortamı sağlanmadığı için okulda daha fazla dezavantajlı olmamalıdır (Van Vechten, 2013). Bunun yanı sıra evde çok fazla sayıda kitap olmasından ziyade kitaplarla etkileşimli olarak gerçekleştirilen etkinliklerin önemi göze çarpmaktadır. Kirby ve Hogan'e göre (2008) "evde çok sayıda kitaba sahip olmak okuryazarlık kazanımına katkıda bulunmaz; önemli olan kitaplarla yapılan şeydir" (s. 115). Çocukların okuryazarlık ve dil becerilerini geliştirmek için ev okuryazarlığı ortamının ne kadar önemli olduğunu anlamak önemlidir. Ev okuryazarlığı ortamı, çeşitli kitap ve metinlere sahip bir yer ortamının ötesinde, çocukların okuduğu, okuduğunu gözlemlediği, ortak kitap okuma etkinliklerine katıldığı, kitap okuma davranışları hakkında bir anlayış geliştirdiği ve dil becerilerini geliştirdiği bir yer olmalıdır.

Okuryazarlık güçlü bir araçtır. Öğretmenler, eşit olmayan geçmişlerden ve ev ortamlarından gelen öğrenciler için öğrenme ortamını dengeleme fırsatına sahiptir. Öğretmenlerin, tüm öğrencilerin benzer hissettiği ev ortamlarından geldiğini varsaymamaları gerekmektedir (Van Vechten, 2013). Bu durum Kucer (2009) tarafından "bu durumlarda çocukların okulda ne öğrendikleri değerlendiriliyor ancak evde öğrendikleri ve sınıf ortamına ne getirdikleri değerlendirilmiyor." şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, ailelerin erken okuryazarlık becerileri ve uygun ev ortamı oluşturma konusunda bilinçlendirilmesi önerilebilir. Ayrıca ebeveynlere yönelik ev okuryazarlığı ve aile okuryazarlığı programları geliştirilmelidir. Bunun yanı sıra öğretmenlere ev okuryazarlığı ortamlarına yönelik olarak verilecek eğitimlerde, öğrencilerin farklı ev ortamlarından geldikleri ve öğretmenlerin bu eşitsizliği dengeleme fırsatına sahip oldukları vurgulanmalıdır.

Kaynaklar

- Akkuş, S., Yılmaz, Y., Şahinöz, A., ve Sucaklı, İ. (2015). 3-60 ay arası çocukların televizyon izleme alışkanlıklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1(2), 351-360.
- Akyüz, E. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, E., ve Doğan, Ö. (2017). Ev okuryazarlık ortamı: tanımları, boyutları ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(3), 38-57.

- Altun, D., ve Tantekin-Erden, F. (2015). *Okuryazarlık süreci açısından ev-içi okuryazarlık ortamı: Çocukların ilkokula başlamadan önce ev-içi okuryazarlık deneyimlerinin incelenmesi*. In 14th National Primary Teacher Education Symposium (USOS), Bartın, Türkiye.
- Altun, D., Tantekin Erden, F., ve Snow, C. E. (2016). Filizlenen okuryazarlık: Okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev-içi kaynakların incelenmesi. İçinde Ö. Demirel ve S. Dinçer (Eds.). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* (s. 505-529). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Audet D., Evans, M. A., Williamson, K., & Reynolds, K. (2008). Shared book reading: Parental goals across the primary grades and goal-behavior relationships in junior kindergarten. *Early Education and Development*, 19(1), 112-137.
- Baydar, N., Küntay, A. C., Yağmurlu, B., Aydemir, N., Çankaya, D., Göksen, F., ve Cemalcılar, Z. (2014). "It takes a village" to support the vocabulary development of children with multiple risk factors. *Developmental Psychology*, 50(4), 1014.
- Beals, D. E., De Temple, J. M., & Dickinson, D. K. (1994). Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In D. K. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy: Children, families, and schools* (p. 19-40). Blackwell Publishing.
- Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child book-reading interactions: associations with children's early literacy development. *Early Education and Development*, 18(1), 23-49.
- Britto, P. R. (2001). Family literacy environments and young children's emerging literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 346-347.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. British Library Cataloguing in Publication Data. *Master e-book ISBN*.
- Cunningham, A. E., & Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of reading. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research* (Cilt. 3, s.397-411). New York: Guilford Press.
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, 19(2), 261-283.
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 31-41.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (1991). Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 30-46.
- Dulay, K. M., Cheung, S. K., & McBride, C. (2018). Environmental correlates of early language and literacy in low-to middle-income Filipino families. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 45-56.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K. & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., Akoğlu, G., & Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference?. *International Journal of Instruction*, 10(1), 187-202.
- Goodman, Y. (2001). The development of initial literacy. In E. Cushman, E.R. Kintgen, B.M. Kroll & M. Rose (Eds.) *Literacy: A critical sourcebook* (pp. 316-324). Boston: Bedford/St. Martin's.
- Heath, S.B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- Jellinek, M., Patel, B. P., & Froehle, M. C. (2002). *Bright futures in practice. Mental health practice guide* (Vol. 1). Arlington VA: National Center for Education in Maternal and Child Health.

- Kirby, J. R., & Hogan, B. (2008). Family literacy environment and early literacy development. *Exceptionality Education International*, 18(3), 112-130.
- Kucer, S.B. (2009). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. (3rd Ed.). Mahwah, NY: Erlbaum.
- Küntay, A. (2013). *Learning to talk about chairs (and other things: Emergence and development of language-and-communication in children)*. Inaugural address. Utrecht University: Netherlands.
- Larson, J. & Marsh, J. (2005). *Making literacy real: Theories and practices for learning and teaching*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leseman, P.P.M. (1993). How parents provide young children with access to literacy. In L. Eldering & P. Leseman (Eds.), *Early intervention and culture* (pp. 149–171). Paris: UNESCO.
- Leseman, P. P. M., & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318.
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 210.
- Mason, J.M. (1992). Reading stories to preliterate children: A proposed connection to reading. In P.B. Gough, L.C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 215–241). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis : A methods sourcebook* (4th ed.). California: Sage Publications.
- Moses, A. M., & Duke, N. K. (2008). Portrayals of print literacy in children's television programming. *Journal of Literacy Research*, 40(3), 251-289.
- Norman, R. C. (2007). *Do Parents' Literacy Beliefs and Home Literacy Experiences Relate to Children's Literacy Skills?*. (Master Disertation). Brigham Young Universtiy
- Onchwari, G., & Kenngwe, J. (2010). Teacher mentoring and early literacy learning: a case study of a mentor-coach initiative. *Early Childhood Education Journal*, 37, 311-317.
- Otto, B. (2008). *Language Development in Early Childhood*. (3rd Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.
- Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği* (Master's thesis, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Öztürk, C., ve Karayağız, G. (2007). Çocuk ve televizyon. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 10(2).
- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J., & Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238.
- Purcell-Gates, V., & Dahl, K. L. (1991). Low-SES children's success and failure at early literacy learning in skills-based classrooms. *Journal of Reading Behavior*, 23(1), 1-34.
- Senechal, M., LeFevre, J-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sim, S., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson J., & Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184:11, 1531-1549.

- Uluğ, E. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve etmeyen 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.
- Van Vechten, D. (2013). *Impact of home literacy environments on students from low socioeconomic status backgrounds*. Masters Thesis. St. John Fisher College, School of Arts and Sciences, New York.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30(1), 73–87.
- Warren-Leubecker, A., & Carter, B.W. (1988). Reading and growth in metalinguistic awareness: Relations to socioeconomic status and reading readiness skills. *Child Development*, 59(3), 728–742.
- Watson, R. (1989). Literate discourse and cognitive organization: Some relations between parents' talk and 3-year-olds' thought. *Applied Psycholinguistics*, 10 (2), 221–236.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211.
- Wells, G. (1985a). *Language development in the pre-school years*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1985b). Preschool literacy-related activities and success in school. In D.R. Olson, N. Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.

Extended Abstract

Introduction

Literacy is an acquired, socially created and guided tool that enables people to think, communicate, research and interact with society. The definition of literacy that guides this study has been handled socioculturally based on the roles of the society and cultural differences. The home is the groundwork for language and literacy skills for many children. Exposure to texts through materials such as newspapers, magazines, books in the home environment, joint literacy activities between generations and preparation for reading and writing are possible with effective home literacy environments. The development of early literacy skills in a child occurs long before starting school. For the development of these skills, home literacy environments in which children grow up are considered important. Home literacy can be expressed as the number of books the child is exposed to in the home environment, and time spent reading and literacy activities at home. In such an environment, a culture of reading occurs in the child growing up. It is also possible that the child will acquire basic literacy skills. In this study, home literacy environments were investigated according to socio-economic level. It is thought that this research will give teachers information about students' backgrounds according to socio-economic level. It can also give information about what kind of home environment students came to the school before the process of literacy. This issue is important; because it requires teachers to examine students' possible prejudices and expectations about their home literacy environment. With this study, home literacy environments of children at different socioeconomic levels were investigated in line with the opinions of the parents.

Method

In this study, case study was used. Within the scope of this research, parents' home literacy experiences were taken as a basis and how participant parents reflected their experiences to their children was examined with a qualitative approach. Participants consisted of 23 parents who lived in Istanbul and whose children were in preschool period. They were determined by using the maximum variation sampling method which is one of the purposeful sampling methods. In this study, parents who had different socioeconomic status (high, middle, lower) were included because the socioeconomic levels of the parents could influence home literacy experiences. The study group was determined to provide diversity in terms of socioeconomic status. Twenty-two of the interviewed

parents were mothers and one was a father. Seven of the parents had at a lower socioeconomic status, eight of the parents had a middle socioeconomic status, and eight of the parents had a higher socioeconomic status.

Data were collected through a semi-structured interview form. Questions in the interview form were collected under five themes: time spent at home, literacy studies, possession of a library, book selection, library visits. Data was analysed through content analysis technique.

Result and Discussion

When parents' time spent with their children at home was evaluated, it was observed that they usually spent time by playing games, doing homework, watching a tablet or watching TV. It was also observed that 74% of the 23 parents who participated in the study read books to their children and 6% of the 23 parents did not. In this study, only four of the parents read books to their children starting from an early age. Only eight of the parents made interactive reading activities enabling book reading meaningful.

In this study, it was concluded that 57% of the parents performed preparatory writing activities when their children started school, 30% performed preparatory writing activities starting from an early age, and 13% did not perform these activities. It was observed that the parents who performed preparatory activities for writing together with their children do activities such as playing play dough, and activities that develop hand-arm muscles, such as painting work, pencil holding, line work and cutting.

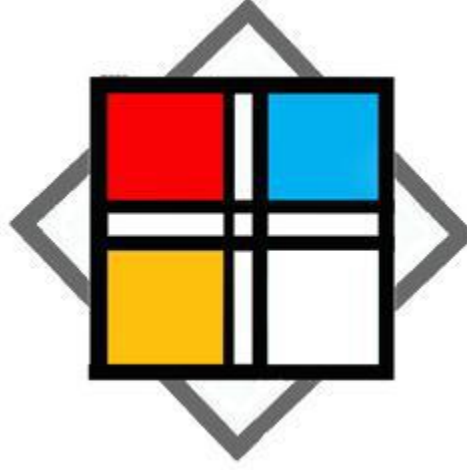
In this study, 83% of the parents stated that their children did not see a library and 17% of them stated that theirs did. Parents of those who visited the library stated that their children went to the library either on a school trip or for another activity and that their children loved the library. It was concluded that 30% of the children of the parents who participated in this study had a library at home, 44% did not have a library at home, and 26% used a basket or shelf even if they did not have a library at home. 96% of the parents who participated in the study stated that they bought books for their children and 4% stated that they were given books by others and therefore they did not need to buy them.



ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN:2147-6020



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

2020 Bahar, Cilt:8 Sayı 2
2020 Spring, Volume 8 Issue:2

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

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

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

Yayın Yönetmeni Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Osman TURHAN

Indexed by,



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

Ana Dili Eğitimi Dergisi

Yayın Danışma Kurulu / Advisory Board

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

Bu Sayının Hakemleri

Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Alpaslan OKUR
Prof. Dr. Bilginer ONAN (İki makale hakemi)
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN (İki makale hakemi)
Prof. Dr. Duygu UÇGUN
Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Halit KARATAY
Prof. Dr. Hasan BAĞCI (İki makale hakemi)
Prof. Dr. İlhan ERDEM (İki makale hakemi)
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM (Dört makale hakemi)
Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY
Doç. Dr. Ahmet BALCI (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Beytullah KARAGÖZ (Üç makale hakemi)
Doç. Dr. Bilge AYRANCI (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU
Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Doç. Dr. Gökhan ARI
Doç. Dr. Gülnur AYDIN
Doç. Dr. Hasan KAĞAN KESKİN (Üç makale hakemi)
Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Keziban TEKŞAN
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ
Dr. Öğr. Üyesi Büşra ŞAHAN AKTAN
Dr. Öğr. Üyesi Funda ÖRGE YAŞAR
Dr. Öğr. Üyesi Gökçen GÖÇEN (İki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU (İki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Pınar BULUT
Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL (İki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL (İki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ (İki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Tuncay TÜRK BEN (İki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir SÜĞÜMLÜ (Üç makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KUŞDEMİR
Dr. Duygu AK BAŞOĞUL
Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Araştırma Makaleleri / Research Papers

- İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Belirlenmesi: Bir Karma Yöntem** 240-257
Determining Reading Habits of Fourth Grade Elementary School Students: A Mixed Methods Desing
Ergün YURTBAKAN, Tolga ERDOĞAN
- Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Demografik Değişkenler ve Günlük Ritim Özellikleri ile İlişkisi** 258-269
Suitability of Learning Outcomes in the Writing Course for Creative Writing in the 2018 Turkish Course Curricula
Nahide İrem AZİZOĞLU, Alpaslan OKUR
- Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi** 270-291
Evaluation of Authorship and Writing Skills Course Curriculum in line with the Opinions of Teachers
Tarık BAŞAR, Meral YAVAŞLI
- Yüzey Yapı Değişiklikleri ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme** 292-314
An Investigation on the Effects of Surface Structure Changes on Students' Reading Comprehension
İrem BAYRAKTAR, Erhan DURUKAN
- 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi** 315-325
Research of Writing Activities in the 8th Grade Turkish Course Book According to the Revised Bloom Taxonomy
Özge KARAKAŞ YILDIRIM
- Ortaokul Türkçe Dersi Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlara Göre İncelenmesi** 343-356
An Analysis of Secondary School Turkish Language Course Exam Questions in the Sense of Curriculum Objectives
Mustafa AYDIN, Duygu UÇGUN
- Yurtdışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: Dinleme Anlama Becerilerinin İncelenmesi** 357-367
Turkish Teaching to Turkish Children Living Abroad: Investigation of Listening Comprehension
Filiz METE, Mahir KALFA
- Sesbilgisel Farkındalık Öğretiminin, Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Etkisi** 368-385
The Effect of Phonological Awareness Training on the Development of Early Literacy Skills
İclal GÖKKUŞ, Hayati AKYOL

İÇİNDEKİLER
CONTENT

Dinleme Stratejileri <i>Listening Strategies</i> Mehmet KURUDAYIOĞLU, Büşra KIRAZ	386-409
Akademik Yazma Açısından Bildiri Özetleri <i>Abstracts of Papers in Terms of Academic Writing</i> Efecan KARAGÖL	410-426
Not Alma Öğretiminin Metin Hatırlamaya Etkisi <i>Effect of Note-Taking Instruction on Text-Recall</i> İlhan İLTER	427-446
Öğretmenlerin Gözünden İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Öğrenme Süreçlerine Ailelerin Katılımı <i>Effects of Parent Involvement in First-Grade Students' Learning Reading and Writing: Views of Elementary School Classroom Teachers</i> Zehra KIVRAK, Kasım YILDIRIM	447-468
8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlamaya Yönelik Görüş ve Becerilerinin Değerlendirilmesi <i>Evaluation of Opinions And Skills of 8th Grade Students Toward Planning In Written Expression</i> Mehmet TEMİZKAN, Metin ERBİLEN	469-486
Türkçe Öğretmeni Adaylarıyla İlgili Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi (2014-2018) <i>A Review of Research Trends on Pre-service Turkish Teachers (2014-2018)</i> Gökhan ARI, Mustafa Serdar YAŞAR, Elif İSTANBULLU	487-508
Karikatürde Yer Alan Kırılma Çizgilerinin Söz Sanatları Öğretimine Etkisi <i>The Effect of Fracture Lines in the Cartoon on the Teaching of the Rhetorics</i> Musa ÇİFCİ, Kadir KAPLAN	509-527
Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Çalışmalarındaki Yazım ve Noktalama Hatalarının Belirlenmesi <i>Determination of the Spelling and Punctuation Errors in the Writing Activities of Middle-School Students</i> Üzeyir SÜĞÜMLÜ	528-542
Akıcı Okuma ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri: Bir Betimsel Analiz Çalışması <i>The Research Trends of Postgraduate Theses on Fluent Reading: A Descriptive Analysis Study</i> Aslı MADEN	543-558
Kitap Satış Danışmanları ve Okunabilir Kitap <i>Book Sales Assistants and the Readable Book</i> Fatih Çetin ÇETİNKAYA, Mücahit DURMAZ, Halil İbrahim	559-571

İÇİNDEKİLER
CONTENT

İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Dik Temel Yazılarının Okunaklılığı Üzerine Bir İnceleme <i>Investigating the Legibility of Primary School 1st Grade Students' Manuscript Writing</i> Bilge GÖK, Özlem BAŞ	572-585
Türkçe Ders Kitabı'nda Bulunan Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi <i>Review of Text-dependent Questions in Turkish Textbook According to Revised Bloom's Taxonomy</i> Muhammed Eyyüp SALLABAŞ, Gamze YILMAZ	586-596
Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kusurları <i>Speech Errors of Secondary School Students According to Teacher Opinions</i> Nurşen YILDIRIM	597-610
Özel Yetenekli Öğrencilerin Kurguladığı Yaratıcı Yazma Çalışmalarında "Deus Ex Machina" <i>"Deus Ex Machina" in Creative Writing Examples of Gifted Students</i> Cemil ŞAHİN	611-627
Okul Öncesi Dönem Ebeveynlerinin Ev Okuryazarlığı Yaşantılarının İncelenmesi <i>An Investigation of Home Literacy Experiences of Preschool Parents</i> Aylin YILMAZ HİÇDE, Muhammet BAŞTUĞ, Halime CİHAN	628-645
Derlemeler / Reviews	
Süreç Temelli Yazma Eğitiminin Bir Boyutu Olarak "Hazırlık" <i>"Preparation" as a Dimension of Process-Based Writing Approach</i> Yusuf DOĞAN	326-342



İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Belirlenmesi: Bir Karma Yöntem*

*Ergün YURTBAKAN***

*Tolga ERDOĞAN****

Öz

Bu araştırmanın amacı; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemektir. Araştırma, karma yöntemin gömülü (içerleyişik) araştırma desenine dayanmaktadır. Nicel araştırmaya dayanan ilk kısma, Trabzon ili Maçka İlçesinde bulunan beş ilkokulda 4. sınıfta okuyan 243 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin amaçlı örneklem yoluyla seçilen 15 velisinin ve 15 öğretmenin katıldığı, görüşmelere dayanan nitel yöntem ile de nicel bulgular açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak nicel kısımda 25 sorudan oluşan anket, nitel kısımda ise, nitel araştırma metotları içerisinde sıkça kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen veriler SPSS 23.0 programı ile analiz edilmiş, analiz sonuçları frekans ve yüzde olarak gösterilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda; 7 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme, 8 öğretmen ve 15 veliden görüşme formu yoluyla elde edilen veriler betimsel analizle analiz edilmiştir. Çalışma sonunda, ilkokul öğrencilerinin her gün düzenli kitap okumalarına rağmen yeterli sayıda kitap okumadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tür olarak en çok hikaye, konu olarak da macera kitaplarını tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin kitapları seçerken en çok konusuna dikkat ettikleri, kitap dışında en çok dergi okumayı tercih ettikleri, okuyacakları kitapları anne ve babalarıyla aldıkları, kütüphaneyi hikaye ve roman almak için kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumalarına televizyonun engel olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencileri, okuma alışkanlıkları, aileler

Determining Reading Habits of Fourth Grade Elementary School Students: A Mixed Methods Desing

Abstract

The purpose of this research is to determine the reading habits of the 4th grade students in primary school. The research is based on the embedded (covering) research pattern of the mixed method. The first part based on quantitative research was attended by 243 students studying in 4th grade in five primary schools in Maçka District of Trabzon province. Quantitative findings were tried to be explained by the qualitative method based on the interviews of 15 parents and 15 teachers selected by the purposeful sampling of these students. In this study, a questionnaire consisting of 25 questions in the quantitative part and the semi-structured interview and interview form, which are frequently used in the qualitative research methods, were used in the qualitative part. . The data obtained in the quantitative dimension of the research were analyzed with the SPSS 23.0 program, the analysis results are shown in frequency and percentage. In the qualitative dimension of the research, the data obtained through 7 semi-structured interviews, 8 teachers and 15 parents

* Makale Ergün Yurtbakan tarafından yazılan “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi” isimli tezden üretilmiştir.

** Doktora öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Trabzon, gamsiz6436@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8811-6320

*** Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Trabzon, tolgaerdugan.edu@gmail.com, ORCID:0000-0001-9102-4646

interview forms were analyzed with descriptive analysis. At the end of the study, it was concluded that elementary school students did not read a sufficient number of books despite reading books regularly every day. It was understood that the students preferred the most story type for reading books, and books on adventure topics. It was determined that the students pay attention to the topic while choosing the books, they prefer to read magazines outside the book, they buy the books with their parents and use the library to buy stories and novels. It was revealed that television was an obstacle to students' reading.

Keywords: Primary school students, reading habits, families

Giriş

Okuyucu ile yazar arasında etkileşime dayanan, belli bir amaç doğrultusunda uygun bir yöntemle ön bilgilerin kullanılarak, tertipli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olan okuma (Akyol, 2013), kişilerin kendilerini doğru ve daha iyi ifade etmesini sağladığı gibi (Ender Durualp, Çiçekoğlu ve Enver Durualp, 2013; Sukhram ve Hsu, 2012), boş vakitlerini değerlendirmelerine; kültürel, ekonomik ve teknolojik ilerlemeleri izlemelerine, yeni bilgiler öğrenmelerine, okul ve sosyal hayatta başarılı olmalarına yardımcı olur (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007).

Yaşamımıza yavaş yavaş giren, bilinçsiz veya bilinçli tekrarlanması ile derinleşen, bırakılmadığı takdirde ihtiyaç haline gelen davranışlara alışkanlık (Aksaçlıoğlu, 2005; Yıldız, 2013), okuma eyleminin; insanlar tarafından bir ihtiyaç gibi algılanıp, ömür boyu, devamlı ve düzenli şekilde tekrarlanmasına ise okuma alışkanlığı denir (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010). Yaşı küçük çocuklarda daha çabuk kazanılan bu alışkanlığın (Ronkova ve Wildova, 2015), ilkökul döneminde kazandırılmadığı takdirde, sonraki dönemlerde kazandırılması güçleşmektedir (Sangkaeo, 1999). Bireylerin okuma alışkanlığını kazanıp kazanmadığını anlamak için okudukları yayın türüne, bu türleri hangi oranda ve ne sıklıkta okuduklarına, bir kerede aralıksız ne kadar okuduklarına; günün, haftanın, ayın hangi zamanlarında okuduklarına, okudukları kitapları nasıl elde ettiklerine ve hangi stratejileri kullanarak okuduklarına bakılabilir (Dökmen, 1994).

Okuma alışkanlığının kazandırılmasından öncelikle çocuğun ailesi, sonra okulu ve öğretmeni, en sonda ise yaşadığı toplum sorumludur (Gürcan, 1999). Aileler bu sorumluluğu; okul öncesi dönemde kitapların resimlerini inceleyerek (Marlow, 1992), okumanın önemi hakkında konuşarak (McCarty ve diğ., 2001), çocuklarını kitaplarla buluşturarak, çocuklarına bilinçli kitap seçme becerisi kazandırarak (Yağcı, 2007), boş zamanlarında gazete, kitap, dergi vb. okuyup onlara model olarak yerine getirebilirler (İnan, 2005).

Okuma kültürü yeteri kadar gelişmemiş ailelerin çocuklarına okuma alışkanlığı; gerek okuma öğretiminde gerekse okumanın geliştirilmesinde farklı ve yaratıcı teknikler kullanan öğretmenler tarafından çocuklara okuma ile ilgili sorumluluk görevleri vermeleri ile kazandırılabilir (Aşılıoğlu, 2006; Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Sağlam, Suna ve Çengelci, 2008; Stanfield, 2006). Fakat öncelikle öğretmenlerin bu alışkanlığa sahip olması gerekmektedir (Kurulgan ve Çekerol, 2008). Çünkü çocuğun çevresinde kitap okumayı seven, kitap okuyan veya kitap hakkında konuşan birileri olduğunda okumaya olan ilgisi artar (Ronkova, Wildova, 2015). Bunun yanında öğretmenler, öğrencileri kitap okuduğunda ödüllendirebilir ve onları herhangi bir dergiye abone edebilir, onların okuyacakları kitapları seçmelerine müsaade edebilir (İşcan, Arıkan, Küçükaydın, 2013; Suna, 2006). Bu yüzden sınıflarında veya okullarında kütüphaneler kurup, öğrenme araçları ve teknoloji ile okuma etkinliklerini destekleyerek okuldaki gerekli okuma konforunu sağlayabilir (Mugambi, 2015). Bu fiziksel düzenlemeler sayesinde öğrenciler düzenli olarak kütüphaneleri kullanacak, öğrencilerin okuma ilgi ve tutumları artacak böylece öğrenciler okuma alışkanlığı kazanacaktır (Oyelude, 2013; Özbay, 2006). Gerek bu uygulamaların ya da düzenlemelerin doğru yapılmaması gerekse de yanlış arkadaş seçimi, arkadaşlarla geçirilen vaktin doğru ayarlanamaması okuma alışkanlığını olumsuz etkilemektedir (Demirer ve diğerleri, 2010). Buna ilaveten sınıflarda kitaplıkların, okullarda kütüphanelerin olmayışı, var olanların ise ihtiyacı karşılamaması da okuma alışkanlığını olumsuz etkilemektedir (İnan, 2005). Hatta tv, vcd, radyo, bilgisayar, internet gibi hızla gelişen ve değişen teknolojik ürünler de okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Balcı, 2009; Mokhtari, Reichard ve Gardiner, 2009).

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Belirlenmesi

Literatür incelendiğinde; ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını engelleyen etmenleri belirlemeye yönelik nicel çalışmaların (Mokhtari, Reichard, ve Gardner, 2009), okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik ise hem nicel hem de nitel çalışmalar olduğu (İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, 2012; Mugambi, 2015; Nasser, 2013; Smaragdi ve Jönsson, 2006; Şahin, 2012; Uusen ve Mürşep, 2012) fakat nitel ve nicel çalışmaları içine alan herhangi bir karma çalışmanın olmadığı, bunun da literatürde önemli bir eksiklik olduğu görülmektedir. Karma yöntemden yararlanılan bu çalışmada ise; öğrencilerin okuma alışkanlıklarının düzeylerinin belirlenecek olması, ailelerinin ve öğretmenlerinin, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmadaki rolleri hakkında görüşlerinin alınması; başka aile ve öğretmenlere yol gösterecek olması nedeniyle araştırma önem taşımaktadır. Ayrıca okuma alışkanlığının, ilköğretim düzeyinde gerçekleşiyor olması (Güneş, 2007) sebebiyle, ilkokulların bu alışkanlığı kazandırmada ne kadar başarılı olabildiklerinin görülecek olması araştırılmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu yüzden de araştırmaya ilkokulun son dönemi olan 4. sınıf öğrencileri seçilmiştir ve bu öğrencilerin okuma alışkanlıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları profili (Düzenli kitap okuma alışkanlıklarının düzeyi, ders kitabı dışında kitap okuma sıklıkları, ders kitabı dışındaki kitap sayıları, son 1 yılda ders kitabı dışında okudukları kitap sayısı, öğrencilerin anne ve ya babalarının kitap okuma alışkanlıkları) ne düzeydedir?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tercihleri (Okudukları kitap türü, okudukları kitapların konuları, kitap seçerken dikkat ettikleri özellikler, kitaptan başka okudukları yayınlar) nelerdir?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ders kitapları dışında okuma kitaplarına ulaşma durumları ve kütüphane kullanma amaçları nelerdir?
4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okumalarını olumsuz etkileyen faktörler (Ev işleri, kitap fiyatlarının pahalı olması, ödevlerin çokluğu, televizyon, evde çalışma ortamının olmaması, arkadaşlarıyla görüşmek) nelerdir?
5. Öğretmenlerin öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Velilerin Çocuklarının okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada karma yöntemin gömülü deseninden yararlanılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemin gömülü deseninde, verilerin çoğunluğu nitel veya nicel bir araştırmadır fakat verilerin desteklenmesi için alternatif yöntemlerden elde edilecek verilere ihtiyaç duyulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirleyebilmek için elde edilen verilerin çoğunluğu öğrencilere uygulanan anketten elde edilmiş olup, bu verileri desteklemek için öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, velilere de yarı yapılandırılmış görüşme formu dağıtılmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili Maçka ilçesinde beş farklı ilkokulda okumakta olan 243 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya hız kazandırmak ve öğrencilere kolay ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yönteminin kolay ulaşılabilir durum örnekleme yolu ile öğrenciler seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme; araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır ve araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Öğrencilerin; %50.60'ı (123) kızlardan, % 49.40'ı (120) erkeklerden oluşmaktadır. Öğrenci ailelerinin gelir düzeyine bakıldığında; %42.00'sinin 751-1500 TL, %21.00'inin 1501-2250 TL, %10.30'unun 2251-3000 TL ve %7.50'sinin 3000 TL gelire sahip olduğu görülmektedir. Bu da öğrenci ailelerinin çoğunun düşük gelir düzeyine sahip olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin anne babalarının kitap okuma sıklıklarına bakıldığında; yarısına yakınının (% 49.80) ara sıra, çeyreğinden fazlasının (% 32.50) hiç kitap okumadığı, az bir kısmının (%11.10) genellikle, çok azının

(%6.60) ise her zaman kitap okuduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kendilerine ait odaları incelendiğinde; yarısından çoğunun (% 68.30) odasının olduğu, bilgisayara sahip olmalarına bakıldığında çoğunun (%60.90) bilgisayar sahibi olduğu, evlerinde internet bağlantısı olup olmama durumlarına bakıldığında ise yarıdan fazlasının (%53.90) evinde internet bağlantısı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 58'inin (%45.70) bilgisayar ve internette zaman geçirmediği, 25'inin (%19.70) haftada 1-2 saat, 28'inin (%22.00) günde 1 saat, 7'sinin (%5.50) günde 2 saat, 5'inin (%3.90) günde 3 saat, 2'sinin (%1.60) günde 3-4 saatten fazla bilgisayar ve internette zaman geçirdiği görülmektedir. İnterneti kitap okuma amaçlı kullanma durumlarına bakıldığında; öğrencilerin 41'inin (%32.30) interneti kitap okuma amaçlı kullandığı, 86'sının (%67.70) kitap okuma amaçlı kullanmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 7'si erkek, 8'i kadındır. Bunun yanında öğretmenlerin 12'sinin lisans, 3'ünün eğitim enstitüsü mezunu olduğu ve bu öğretmenlerin 11'inin sınıf öğretmenliği, 4'ünün farklı programlardan (okulöncesi, tarih, peyzaj mimari, meslek dersleri öğretmeni) mezun olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin 7'sinin Karadeniz Teknik Üniversitesinden, geri kalanlarının farklı üniversitelerden (Gümüşhane Mareşal Fevzi Çakmak ve Giresun Eğitim Enstitüsü, Gazi Osmanpaşa, Ağrı İbrahim Çeçen, Hacetstepe, Niğde, Atatürk Üniversitesi) mezun oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerinin ise çoğunlukla 10 ile 20 yıl arasında değiştiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan veliler de öğretmen tarafından okula çağırıldığında hemen gelebilecek olanlar arasından seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilen velilerin 12'si kadın, 3'ü erkektir. Velilerin 6'sı ilkököl, 2'si ortaokul, 2'si lise ve 5'i lisans mezunudur. Velilerin 9'u ev hanımı, 4'ü memur, 1'i serbest meslek sahibi ve işçidir. Velilerin 6'sı her gün kitap okurken, 9'u ara sıra kitap okumaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilkököl 4. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla Demirel ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğrencilerinin Kitap Okuma Profil ve Eğilimlerini Belirleme Anketi" kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünü oluşturan "Kişisel Bilgiler" bölümünde çalışmaya katılan ilköğretim öğrencilerini tanımayı sağlayacak; bazı değişkenler, okuma profilleri ve eğilimleri ile ilişkilendirilecek bilgileri elde etmeye yarayan maddeler yazılmıştır. Bu kapsamda cinsiyete, yerleşim yerine, aylık gelire, anne ve babanın kitap okuma durumuna ilişkin sorular hazırlanmıştır. Anket, bütün bu özellikleri belirlemeye yönelik 35 sorudan oluşmuştur. Araştırmanın amacıyla örtüşmesi ve kapsam geçerliliğini sağlamak için üç konu alanı uzmanının görüşü alınarak 11 soru çıkartılmış, kalan 24 soruluk anket ilkököl 4. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Anketi uygulamak için Demirel ve diğerlerinden (2010) izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra anket 243 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirlemek için öğrencilerin 7 öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış, diğer 8 öğretmene ise görüşme formu dağıtılmıştır. İki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme aracının birinci kısmında araştırmaya katılan öğretmenleri tanımaya yönelik 5 soru, ikinci kısımda öğrencilerin okuma alışkanlıkları hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yönelik 6 soru bulunmaktadır. Hazırlanan görüşme soruları ile ilgili üç konu alanı uzmanının görüşü alınmıştır. Konu alanı uzmanlarının önerileriyle sorulara 2 soru daha eklendikten sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir. Toplam 13 sorudan oluşan veri toplama aracı ile öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme için hazırlanan soruların aynısı görüşme teklifini kabul etmeyip, görüşme formunu doldurmayı kabul eden öğretmenlere doldurmaları için verilmiştir. Çocuklarının okuma alışkanlıkları hakkındaki düşüncelerini belirlemek için velilere dağıtılan görüşme formu da iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda öğrenci velilerini tanımaya yönelik olarak 5 soru, ikinci kısımda ise öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik 6 soru bulunmaktadır. Sorular hazırlanırken üç konu alanı uzmanının görüşü alınmıştır. Konu alanı uzmanlarının önerileriyle sorulara 2 soru daha eklendikten sonra 13 sorudan oluşan görüşme formu, doldurmaları için velilere dağıtılmıştır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin uygulamalar 2016-2017 öğretim yılı ekim ayının ilk iki haftasında örneklem grubunda belirlenen beş ilkokula gidilerek yapılmıştır. Araştırmada kullanılan anket ve görüşme sorularının uygulanması için Trabzon Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Anketler çoğaltılıp, okulda sınıf öğretmenlerin rehberliğinde öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır. Anketteki sorular, her sınıfın kendi öğretmeni rehberliğinde öğrencilere doldurtulmuştur. Bütün öğretmenler, sınıflarındaki öğrencilere anketi doldurturken soruları teker teker okumuş, gerekli açıklamaları yapmış, daha sonra öğrencilerden kendilerine uygun olan cevabı işaretlemelerini istemiştir. Bu haliyle anketin doldurulması yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Öğretmenlerin 7 tanesi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere, görüşmelerin ses-kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı söylenmiş, gönüllülük ilkesine göre kendilerinden izin alınmıştır. Görüşmeler dersleri aksatmamak için öğle arasında ve okul çıkışında yapılmıştır. Her görüşme yaklaşık 10 dakika, toplamda yaklaşık 70 dakika sürmüştür. Elde edilen bu veriler yazıya geçirilip, düz metin haline getirilmiştir. Diğer 8 öğretmen ise ses kayıt cihazını kabul etmemiş olmasına rağmen görüşme formunu doldurmayı kabul etmişler ve kendilerine verilen görüşme formundaki soruları yaklaşık 5 dakika içinde doldurmuşlardır.

Velilerle ise sınıf öğretmeni aracılığıyla randevu alınmış, önceden hazırlanmış görüşme formu randevu saatinde velilere gönüllülük ilkesine dayalı olarak doldurtulmuştur.

Verilerin Analizi

Öğrencilerinin demografik özellikleri, kitap okuma alışkanlıkları profilleri, öğrencilerin okuma tercihleri, öğrencilerin ders dışında okuma kitaplarına ulaşma durumları ve kütüphane kullanma amaçları, öğrencilerin kitap okumalarını olumsuz etkileyen faktörleri belirleyebilmek amacıyla yapılan analizde yüzde ve frekans tekniği kullanılmıştır. Bu veriler SPSS 23.0 programıyla analiz edilmiştir.

Öğrenci velileri ve öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analiz ile analiz edildikten sonra hangi sıklıkta tekrar edildiğine bakılmış ve görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Aynen alıntılar yapılırken görüşme yapılan her öğretmene bir numara verilerek “(Kadınlara K, numara; Erkeklere E, numara)” şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları profilleri, okuma tercihleri, ders dışında okuma kitaplarına ulaşma durumları ve kütüphane kullanma amaçları, kitap okumalarını olumsuz etkileyen faktörler ile veli ve öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen verilere yer verilmiştir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı Profili

Araştırmanın nicel kısmında ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin düzenli kitap okuma alışkanlıkları, ders kitabı dışında kitap okuma sıklıkları, son 1 yılda ders kitabı dışında okudukları kitap sayıları, öğrenci anne ve babalarının kitap okuma alışkanlığı hakkında; nitel boyutunda ise, öğretmenlerin öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmada yaptıkları etkinlikler ve bu etkinliklerin yeterliliği, sınıflarındaki okumayı seven öğrenci sayıları ve okumayı sevmelerinde etkili olan faktörler hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%80.20) düzenli kitap okuduğu, geri kalanının (%19.80) ise düzenli kitap okumadığı görülmektedir.

Öğrencilerin ders kitapları dışında düzenli olarak kitap okuma sıklıklarına bakıldığında; birinci sırada düzenli olarak her gün (%37.90), ikinci sırada haftada 2-3 gün (%36.60), üçüncü sırada haftada bir gün (%10.70), dördüncü sırada ayda bir veya birkaç gün kitap okuyanların (%9.50), beşinci sırada kitap okumayanların (%3.70), en sonda ise sadece şubat ve yaz tatillerinde kitap okuyanların (%1.60) yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin çoğunlukla kitap okudukları sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin ders kitabı dışındaki kitap sayılarına bakıldığında; %48.6'sının 10 ve daha az adette, %38.7'sinin 11-50 adet, %8.20'sinin 51-100 adet kitaba, %4.5'inin ise 101'den fazla kitaba sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçla birlikte öğrencilerin yeteri kadar kitaba sahip olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin son bir yılda ders kitabı dışında okudukları kitap sayılarına bakıldığında; bir yılda en fazla 6-10 (%28.40) kitap okuyanların birinci sırada, 1-5 (%23.00) kitap okuyanların ikinci sırada, 21-50 (%16.50) kitap okuyanların üçüncü sırada, 51'den fazla (%15.60), 11-20 (%13.60) kitap okuyanların beşinci sırada yer aldığı tespit edilirken, en son sırada kitap okumayanların (%2.90) yer aldığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin anne babalarının kitap okuma sıklıklarına bakıldığında; anne babaların neredeyse yarısının (%49.80) ara sıra kitap okuduğu, bunları hiç kitap okumayanların (%32.50) takip ettiği, sonra genellikle (%11.10) okuyanların geldiği, en sonda ise her zaman (%6.60) kitap okuyanların yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak velilerin yeteri kadar okuyucu olmadıkları söylenebilir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tercihleri

Araştırmanın bu bölümünde; İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin hangi tür ve konuyu içeren kitaplar okudukları, kitap seçerken nelere dikkat ettikleri, kitaptan başka hangi tür yayınlar okudukları sunulmaktadır.

Öğrencilerin tercih ettikleri kitap türlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin en çok öykü türünü (%36.20) tercih ettikleri görülmektedir. Bu türden sonra öğrenciler en çok çizgi roman türündeki kitapları (26.00) tercih etmektedirler. Öğrencilerin tercih ettikleri diğer türler ise sırasıyla şiir (%20.50), roman (%14.20) ve diğer (%3.10) şeklindedir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmı (%70.80) macera içerikli kitapları okumayı tercih etmektedirler. Bu tercihten sonra öğrencilerin sırasıyla duygusal içerikli (%11.10), kahramanlık ve tarih içerikli (%5.80), mizah içerikli (%4.10), bilim kurgu (%3.70), toplumsal konu (%2.50) ve en sonda da diğer (%2.10) içerikli kitapları tercih ettikleri görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak bilim kurgu, mizah ve toplumsal içerikli kitapların çok az tercih edildiği söylenebilir.

Öğrencilerin kitaptan başka okudukları yayınları belirleyebilmek amacıyla öğrencilere birden fazla seçim hakkı verilmiştir. Bunun sonucunda da öğrencilerin çoğunun (%38.20) dergi, sonra çizgi roman (%31.20), daha sonra gazete (%20.30), son olarak da diğer yayınları (%10.30) okudukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin kitap tercihlerini belirleyebilmek amacıyla öğrencilere birden fazla seçim hakkı verilmiştir. Bunun sonucunda da öğrencilerin kitap seçerken en çok konusuna (%22.50), sonra sırası ile fiyatına (%15.20), öğretmen önerisine (%13.20), resimli olmasına (%12.30), kitabın kalınlığına (%12.00), yazarına (%9.40), kapağına (%7.90), arkadaş önerisine (%5.50), en sonda ise diğer (%2.00) özelliklerine dikkat ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlardan öğrencilerin kitap seçerken öncelikle kendi kıstaslarını dikkate aldıklarına ulaşılabılır.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Ders Kitabı Dışında Okuma Kitaplarına Ulaşma Durumları

Araştırmanın bu bölümünde; İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okudukları kitapları nasıl temin ettikleri, kütüphaneden ne amaçla yararlandıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin ders kitapları dışında okuma kitaplarına ulaşma durumlarını belirlemek amacıyla öğrencilere birden fazla seçim hakkı verilmiştir. Bu seçimlerin sonucunda; öğrencilerin %22.6'sına anne-babalarının kitap aldığı, %20.3'ünün anne-babalarıyla birlikte gidip kitapları kendilerinin seçtiği, %18.30'unun okul kütüphanesi ya da sınıf kitaplığından aldığı, %13.10'una hediye geldiği, %11.30'unun harçlığı ile satın aldığı, %5.80'inin arkadaşlarından ödünç aldığı, %4.6'sının halk kütüphanelerinden aldığı, %4.00'ünün diğer yollardan temin ettiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin kütüphaneleri kullanma amaçları incelendiğinde; öğrencilerin %60.90'ının kütüphaneye roman ve hikaye almak, %18.90'ının ödev için ansiklopedi ve kitaplara bakmak amacıyla, %16.50'sinin diğer amaçla gittiği görülürken, %3.70'inin kütüphaneye gitmediği tespit edilmiştir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumalarını Olumsuz Etkileyen Faktörler

Araştırmanın bu bölümünde; öğrencilerin kitap okumalarını genel olarak olumsuz etkileyen faktörler belirlenmiştir ve öğrencilerin okumalarına engel olan durumlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Belirlenmesi

Tablo 1.

Öğrencilerin Kitap Okumasına Engel Durumlar

Engeller	Frekans-Yüzde	Engel Oluyor	Kısmen Engel Oluyor	Engel Olmuyor
Ev işleri	Frekans	54	38	151
	Yüzde	%22.20	%15.60	%62.10
Kitap Fiyatlarının Pahalı Olması	Frekans	37	82	124
	Yüzde	%15.20	%33.70	%51.00
Ödevlerin Çokluğu	Frekans	64	62	117
	Yüzde	%26.30	%25.50	%48.10
Televizyon	Frekans	105	60	78
	Yüzde	%43.20	%24.70	%32.10
Evde Çalışma Ortamının Olmaması	Frekans	83	30	130
	Yüzde	%34.20	%12.30	%53.50
Arkadaşlarla Görüşmek	Frekans	60	47	136
	Yüzde	%24.70	%19.30	%56.00

Öğrencilerin kitap okumalarına engel olan durumlar incelendiğinde; ev işlerinin, ödev çokluğunun ve kitap fiyatlarının pahalı olmasının öğrencilerin kitap okumalarına engel olmadığı görülmektedir. Televizyonun ise öğrencilerin kitap okumalarına engel olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yarısından fazlasının evinde çalışma ortamının olmamasının kitap okumalarına engel olmadığı görülürken, neredeyse üçte birine engel olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin yarısından fazlasında arkadaşlarıyla görüşmelerinin onların kitap okumalarına engel olmadığı görülürken, çok az bir kısmında engel olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmamızın bu bölümünde; öğretmenlerin, öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla yaptıkları çalışmalara ve öğrencilerinin okumayı sevmelerine etki eden etkenlere ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında kitaplıklarının olup olmadığı ve kitaplıktaki kitapları nasıl temin ettikleri, okullarında kütüphane olup olmadığı ve kütüphaneyi hangi sıklıkta kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında öğrencilerinin okumayı sevmemelerine neden olan etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmiştir.

Öğretmenlere, öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik yaptıkları etkinlikleri yeterli görme durumları ve bu amaca yönelik yaptıkları çalışmaların neler olduğu sorulmuş; öğretmenlerden 9'u öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla yaptığı çalışmayı yeterli gördüğünü ifade ederken, 6'sı yaptığı çalışmaları yeterli görmediğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla öğretmenlerin 6'sı okuma saati uygulaması yaptıklarını, 4 öğretmen hem ailelerini teşvik ettiklerini hem de öğrencilere okuma önerilerinde bulunduklarını, 3 öğretmenin ise öğrencilere okumanın öneminden bahsettiklerini, ödül verdiklerini, kendi istedikleri kitapları aldıklarını, öğrencileri kütüphaneye götürdüklerini, 2 öğretmenin ise öğrencilere kendinden örnekler verdiğini, öğrencileri kendi okudukları türe yönettiklerini, 1'i de okuma yarışı ve başarılı insanlardan örnekler verdiğini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili K1 kodlu öğretmen; "Şimdi şöyle bir durum var. Okuma saatlerinde düzenli kitap okumalarını sağlıyorum. Bazı öğrenciler dediğim gibi okumuyor. Özet çıkarttırıyorum. Yıldız yapıştırıyorum. Yeterli değil ama 4. Sınıfız çok fazla dersimiz var..." şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlere, öğrencilerinin okumayı sevmelerinde etkili olan etmenlerin neler olduğu sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Öğrencilerin Okumayı Sevmesindeki Etkenlere Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin Okumayı Sevmesindeki Etkenler	Öğretmenler	Frekans
Ödül	K1, K5	2

Nasihat	K1, K3, K4, E7	4
Okuma Saati	K1, K2, K3, K4, K5, E1, E2	7
Ailenin model olması	K1, K5, E1, K8	4
Öğretmenle birlikte okuma	K1, K3, E1, E6	4
Kitapların resimli olması	K2, K4, K6	3
Kitapla bütünleşme	E2, K8	2
Başarılı insanların örnek gösterilmesi	K3	1
Kitap fuarı	K4	1
Yeni kitaplar	K4	1
Yeni bilgiler öğrenme merakı	E2, E6, K7, K8, E3, E7	6
Boş zamanlarını değerlendirme amacı	K6	1

Öğrencilerin okumayı sevmesinde rol oynayan etmenlere ilişkin olarak öğretmenlerin 7'si okuma saati uygulamasının etkili olduğunu ifade ederken, 6'sı yeni bilgiler öğrenme merakının etkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler; kitap fuarlarının, yeni kitapların, öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme amaçlarının da etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Etkili yöntemleri K1 kodlu öğretmen;

"... Mesela kitap okuma saati yapıyoruz. Belli öğrenciler çok güzel şekilde okurken, belli öğrenciler farklı farklı şeylerle ilgileniyor. Yani çocuğa bir dayatma yapmadan çocuk maalesef kitap okumuyor diye düşünüyorum. Ben ailenin de etkili olduğunu düşünüyorum. Şimdi ödüllendirme de diyeceğim tamam şimdi bazı öğrenciler de ödüllendirme yapıyorken, bu 6-7 öğrencide hiçbir etki etmemiş..."

şeklinde ifade ederken, E6 kodlu öğretmen; *"Okumayı sevmelerinde merak duyguları, şahsımında onlarla kitap okumasını söyleyebilirim."* diyerek belirtmiştir.

Öğrencilerin kısa yoldan kitaplara erişim kaynağı olan sınıf kitaplıklarının olup olmadığı ve kitaplıkta olan kitapların nasıl elde edildiği öğretmenlere sorulmuş ve öğretmenlerin tamamı sınıflarında sınıf kitaplığı olduğunu ifade etmişlerdir ve bu öğretmenlerin 8'i sınıf kitaplıklarının kitaplarını kendilerinin satın aldığını, 6'sı geçen yıllardan kalan, 3'ü öğrenciler ve velilerin getirdikleri kitaplarla oluşturduklarını, 2'si öğrencilerle beraber aldıklarını, 1'i de kurumlardan, öğretmen arkadaşlarından ve üst sınıflardan kalan kitaplarla sınıf kitaplıklarını oluşturduklarını ifade etmiştir. Sınıf kitaplığındaki kitapları elde etmeyle ilgili K4 kodlu öğretmen;

"Var. Önceden kalan kitaplar 4. Sınıflardan kalan kitaplar, bazı velilerimiz destekliyor, çocuklar kendileri alıyorlar, getiriyorlar. Yıl sonunda o kitapları alıyorlar. Yani her yıl çocuklar bir kitap alıp şeye getiriyorlar kitaplığa. Ondan sonra onları yıl sonunda alıyorlar. Mesela bir kitabı hepsi okumuş oluyor."

şeklinde belirtirken, E3 kodlu öğretmen; *"Sınıf kitaplığımız var. Kitaplığımızı oluştururken her öğrenci iki kitap kampanyası yaptık. Ayrıca çeşitli kurumlardan yardım talep ettik."* diye ifade etmiştir.

Öğretmenlere okulda kütüphane olup olmadığı ve kütüphaneyi hangi sıklıkta kullandıkları sorulmuş; öğretmenlerin hepsi okul kütüphanesinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin 8'i okul kütüphanesini kullandığını ifade ederken, 7'si kütüphaneyi kullanmadığını ifade etmiştir. Kütüphaneye giden öğretmenlerden 3'ü ayda bir kütüphaneye gittiğini belirtirken, 2'si haftada bir kütüphaneye gittiğini, 1'i ise sene başından beri 1 kez gittiğini ifade etmiştir. Kütüphane kullanma alışkanlığı ile ilgili K5 kodlu öğretmen;

"Var. Kullanıyoruz. Haftada 1 gün 1 saat iniyoruz kütüphaneye. Çünkü 4. Sınıf olduğumuz için konularımız ağırlaştı. Geçen sene olsaydı bu saati çok fazla artırıyorduk ama bu sene malum dersler, yazılılar, sınavlar dolayısıyla ayırıyoruz buna. Bazen 2 saate de çıkabiliyor bu."

şeklinde ifade ederken, E4 kodlu öğretmen; *"İki bin beş yüz kitap olan kütüphanemiz var. Her dinlenme arası açıktır. İsteyen istediği kitapları alabilir."* diyerek kütüphaneyi öğrencilerin kendilerinin kullanacağı mekanlar gibi yansıtmıştır.

Öğretmenlere, öğrencilerinin okumayı sevmeme nedenleri sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Okumayı Sevmeme Nedenleri

Öğrencilerin Okumayı Sevmeme Nedenleri	Öğretmenler	Frekans
Yanlış kitap seçimi	K8	1
Öğrenciye ödül verilmemesi	K1	1
Öğrencinin okuma güçlüğüünün olması	K1, K6, E4, E5, K7	5
Öğrencinin farklı ilgi alanlarına sahip olması.	K4, K7	2
Ailenin öğrenciye model olmaması	K1, K4, E1, E3, E4, K8, K9	7
Öğrencinin hareketli olması ve dikkat eksikliğinin olması	K2, K3, E5, K7	4
Okumayla ilgili olumsuz yaşantıya sahip olması	K5	1
Öğrencinin okumayı gereksiz bulması	K3	1
Kitapları sıkıcı bulması	K6	1
Öğrencinin yeterli kitabı olmaması	K7, K8	2

Öğretmenlerin çoğu, öğrencilerinin okumayı sevmemelerine neden olarak ailelerinin model olmamalarını göstermişlerdir. Buna ilaveten öğretmenler, öğrencilerin okuma güçlüğü yaşamalarını, hareketli olmalarını ve dikkat eksikliği yaşamalarını da okumayı sevmemelerinde rol oynayan nedenler arasında göstermişlerdir. Konuyla alakalı K4 kodlu öğretmen; “4-5 tanesinin hiç alakası yok. Ne olabilir? Belki aile desteklemiyor. Bunların birçoğu 4-5 tanesinin aile düzeni çok iyi değil. Evde kitap okunmuyordur, kitap okuyanı görmüyordur çocuk...” diye ifade etmiştir.

Velilerin çocuklarının okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde öğrenci velilerinin, çocuklarının okumayı sevmelerine etki eden etmenler, evlerinde kitaplık bulunup bulunmadığı ve kitaplıktaki kitapları nasıl temin ettikleri, bulundukları yerlerde halk kütüphanesinin olup olmadığı ve buradaki kütüphaneleri hangi sıklıkta ziyaret ettikleri hakkındaki görüşleri ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Velilere, çocuklarının okumayı sevmelerine etki eden etmenler sorulmuş ve velilerin görüşleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Velilerin, Öğrencilerin Okumayı Sevmesindeki Etkenlere Yönelik Görüşleri

Çocuğunuz Okumayı Seviyor mu?	Öğrencilerin Okumayı Sevip-Sevmesindeki Etkenler	Veliler	Frekans
Evet	Aile desteği	V2, V8, V11	3
	Öğretmen desteği	V2, V3	2
	Okumaya istekli oluşu, sevmesi	V3, V5	2
	Merak	V4,	1
	İlgi çekici kitaplar	V4	1
	Büyüklerini örnek alması	V5	1
	Kendisini geliştirme çabası	V5, V6, V7, V9,	4
	Aileyi model alması	V8, V13, V14	3
	Vakit geçirme amacı	V9	1
Hayır	Gözlerinin yorulması	V1	1
	TV izlemesi	V12,	1
	Küçük kardeşine özenmesi	V10,	1

Tablo 4’te veliler, öğrencilerin okumayı sevmelerinde etkili olan yollara ilişkin olarak; öğrencilerinin en çok kendilerini geliştirme amacıyla okuduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca veliler; ailelerin, çocuklarına destek olmalarının yanında çocuklarına model olmaları sayesinde okuma sevgilerinin oluştuğunu ifade etmişlerdir. Konuyla alakalı V9 kodlu veli; “Çok küçük yaştan itibaren, öğrenme isteği vardı.” şeklinde belirtirken, V8 kodlu veli; “En önemli etken ebeveynlerin kitap okuması, küçüklüğünden itibaren çocuğuna kitaplar okuması, kitaba verdiği değeri zaman zaman vurgulaması etkindir.” şeklinde ifade etmiştir.

Velilere evlerinde kitaplık olup olmadığı ve kitaplıktaki kitapları nasıl temin ettikleri sorulmuş; velilerden 13'ü evlerinde kitaplıklarının olduğunu, 2'si olmadığını ifade etmişlerdir. Veliler "Evlerindeki kitaplığı nasıl oluşturdunuz?" sorusu hakkında toplam 18 görüş belirtmiştir. Bu görüşlerin 10'u kendilerinin aldığı; 5'i hediye gelen kitaplar ile, 1'i de kupon biriktirme, halk kütüphanesinden ve okuldan verilen kitaplar sayesinde oluşturdıklarını ifade etmiştir. Bu konuyla alakalı V3 kodlu veli, "Çocuğumun kitaplığı var. Kitapları biz temin ettik." diye ifade ederken, V5 kodlu veli; " Var. Kitap kuponları biriktirerek, para ile satın alarak." V9 kodlu veli de; "Kitaplık var. Kitapları kırtasiyeden aldık." diye ifade etmiştir.

Velilere yaşadıkları yerde kütüphane olup olmadığı ve kütüphaneye hangi sıklıkta uğradıkları sorulmuş ve velilerin 10'unun oturduğu bölgede halk kütüphanesi olmadığını, 5'inin oturduğu bölgede halk kütüphanesi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca velilerin 11'inin kütüphaneye gitmediği, 4'ünün gittiği; giden 4 velinin ise her birinin bazen, haftada 1, her zaman, sık sık gittiği ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili V14; "Okul kütüphanesinin dışında yok" şeklinde ifade ederken, V7 kodlu veli; "Evet. Çocuğumun ve benim kütüphane kartımız var. Geçen sene haftada bir gidiyorduk. Tadilat nedeniyle kapatıldı." diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğrencilerin ders kitabı dışında her gün düzenli kitap okudukları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ders kitabı dışında her gün düzenli okumalarının altında; okumadan hoşlanmaları, boş zamanlarını değerlendirme ve eğlenme çabaları; anne-babalarının, öğretmenlerinin beğenisini toplama gayretleri ve eğitim başarılarını artırma amaçları gibi nedenler yatıyor olabilir. Hatta bu konuda öğrenci velilerine, "Çocuğunuz okumayı seviyor mu? Seviyorsa sevmelerinde nelerin etkili olduğu, sevmiyorsa nelerin neden olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu sorulmuş ve veliler, çocuklarının kendilerini geliştirmek için okuduklarını ifade etmişlerdir. İşcan, Arıkan ve Küçükaydın'ın (2013) ilköğretim öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada da öğrencilerin düzenli olarak kitap okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Hatta Aksoy'un (2014) velilere yönelik yaptığı araştırmada da velilerin, öğrencilerinin düzenli olarak okuduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Fakat Demirer ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada; öğrencilerin yarısından fazlasının haftada 2-3 gün kitap okuduğu; Şahin'in (2012) tarafından yapılan çalışmada ise orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin haftada birden çok kitap okumayı tercih ettiği, alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin haftada bir kitap okumayı tercih ettiği görülmüştür. Öğrencilerin ders kitapları dışında düzenli kitap okumalarında farklılıklar yaşamalarının altında; bilgi ve birikimlerini artırma, kendilerini daha iyi ifade etme gibi zihinsel becerilerini geliştirme durumları yatıyor olabilir.

Öğrencilerin ders kitabı dışında 10 ve daha az sayıda kitaplarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gönen, Öncü ve Işıtan (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına daha fazla kitap aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmadaki öğrencilerin ailelerinin düşük ekonomik gelirli olmaları, çocuklarına ayıracakları bütçeyi sınırlıyor ve bu da ailelerin çocuklarına kitap almalarını engelliyor olabilir. Geçgel ve Burgul'un (2009) yaptıkları çalışmada ise, eğitim fakültesi öğrencilerinin kitaplıklarında 11-20 arasında kitap bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda gerek üniversite öğrencilerinin gerekse ilköğretim öğrencilerinin düşük ekonomik gelirli olmaları yeterli sayıda kitaba sahip olmalarının önündeki engel olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin ders kitabı dışında bir yılda 6-10 kitap okuduğu görülmüştür. Arıcı (2005) da ilköğretim öğrencilerinin yılda 7-10 kitap okuduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (1990) ise; yılda 21 ve daha fazla kitap okuyanın üst düzey okuyucu, 6-20 kitap okuyan orta düzey okuyucu, 1-5 kitap okuyan az okuyucu, okuyucu olmayanın ise hiç kitap okumadığını belirtmektedir. Araştırmadaki öğrenciler, düzenli olarak kitap okuduklarını ifade etmelerine rağmen öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayılarına bakıldığında orta düzeyde okuyucular olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin, kendilerini düzenli okuyucu olarak görmelerinin sebebi, her gün kitap okumaları olabilir. Ancak her gün kitap okuyan bu çocukların, iyi bir okuyucu olmaları için bir yılda okumaları gereken kitap sayısının önündeki engel, zamanlarının çoğunu okulda geçirmeleri olabilir. Yapılan birçok araştırmada da öğrencilerin orta ve üst düzey ve etkin okuyucu, okuma ilgisine sahip oldukları, okumaktan zevk aldıkları görülmüştür (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Aksoy, 2014; Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012; Gönen,

Öncü ve Işıtan, 2004; İşcan, Arıkan, Küçükaydın, 2012; Kurulgan ve Çekerol, 2008; Oyelude, 2013; Saracaloğlu ve Aslantürk, 2010; Suna, 2006; Yılmaz, 2012). Bunların aksine birçok araştırmada da öğrencilerin çoğunun hiç kitap okumadığı, yetersiz, zayıf okuma alışkanlığına, düşük ve odaksız okuma becerisine sahip, okumaktan zevk almayan, okumayı önemli görseler de okumaya yeterli zamanı ayırmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Al-Musalli, 2014; Ateş ve Şahin, 2014; Elkatmış, 2013; Gür, 2014; Korkmaz, 2007; Pehlivan, Serin ve Serin, 2010; Rimensberger, 2014; Yalman, Özkan ve Kutluca, 2013; Yılmaz, 2006). Bu bağlamda öğrencilerin okuma düzeyleri arasında farklılıklar yaşandığı, bu farklılıkların ise okumaya ayrılan zaman, okuma ilgi ve ihtiyaçları, okumaya engel durumlar (bilgisayar, televizyon, ev işleri, kitap sayısının yetersizliği vb.) gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin anne ve babalarının ara sıra okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma kültürü oluşan ailelerin ise eğitim ve gelir düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Sağlam, Suna ve Çengelci, 2008; Smaragdi ve Jönsson, 2006). Araştırmadaki öğrencilerin çoğunun babasının işçi olarak çalışması, onların okumaya yeteri kadar vakit ayıramamalarının nedeni olabilir. Babaların, zamanlarının büyük çoğunluğunu çalıştıkları yerde geçirmeleri nedeni ile ev işleri çalışmayan annelere kalıyor olabilir. Zamanını ev işleri ile geçiren anneler de kitap okumaya yeteri kadar zaman bulamıyor olabilir.

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin en çok hikaye kitabı okudukları görülmüştür. Yapılan bazı araştırmalarda da öğrencilerin en fazla öyküyü tercih ettiği görülmüştür (Acat, Demiral ve Arın, 2008; Aksoy, 2014; Yaman ve Süğümlü, 2010). Bunun nedeni ise, Piaget'in bilişsel gelişim dönemine göre somut işlemler döneminde olan öğrencilerin, kolayca hayal edebilecekleri gerçek durumlarla bağlantılı somut düşünce deneyleri gerçekleştirmeleridir (Akbaba ve diğerleri, 2009). Öğrenciler de bu fırsatı hikayeler sayesinde yakalıyor olabilir. Ayrıca ilköğretim 4. sınıfta okuyan bu çocukların gelişimleri gereği dış dünyaya karşı ilgilerinin artması bu türe ilgi duymalarının bir başka sebebidir (Şahin ve diğerleri, 2011).

Birçok araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da öğrencilerin macera konulu kitapları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Aksoy, 2014; Bayis, 2010; İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, 2013). Macera konulu kitapların gerçek konuları taşıyor olması, bu kitapların öğrenciler tarafından daha fazla tercih edilmesinin sebebi olabilir. Çünkü bu dönem çocuklarının ilgileri, düş ürünü konulardan gerçek konulara doğru arttığı için macera konulu kitaplarla daha çok ilgilenirler (Kıbrıs, 2010). Macera konulu bu kitapların sürükleyici olay dizisine sahip olması, çocukların heyecan duygularını uyandırarak, onların kitaplara olan meraklarını artırıyor olabilir.

Araştırmada öğrencilerin öykü kitabı dışında en çok dergiyi tercih ettikleri görülmüştür. İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, (2013) da aynı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin velileri bu durumu; dergilerin, dikkat çekici ve renkli olmasından dolayı çocuklarının eğlenceli vakit geçirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir (Topçuoğlu, Ünal ve Yiğit, 2014). Dergilerin, çocukların güncel olaylarla ilgilenmelerini ve günlük okumalarını sağlayan en etkili araç-gereçler olması (Kıbrıs, 2010), öğrencilerin okuma zevk ve alışkanlığını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Balci, 2003; Şahin ve diğerleri, 2011).

Araştırmada öğrencilerin kitap seçerken en çok konusuna dikkat ettikleri ortaya çıkmıştır. Kitap konularının öğrencilerin yaşantılarından örnekler taşıması (Demircan, 2006), bu kitapların tercih edilme nedeni olabilir. Öğrencilerin yanında, öğretmen, öğretmen adayları ve okul yöneticilerinin de kitap seçerken öncelikle kitapların konusuna dikkat ettikleri görülmüştür (Arıcı, 2005; Geçgel ve Burgul, 2009; Konan, 2013; Konan ve Oğuz, 2009; Yağcı, 2007). Hangi yaş grubu olursa olsun insanların kitaplarda yaşamlarından izler aradığı, bu izleri de kitapların konularına bakarak buldukları düşünülebilir.

Araştırmada öğrencilerin okudukları kitapları daha çok anne ya da babalarıyla aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. İşcan, Arıkan ve Küçükaydın (2013) tarafından yapılan bir araştırmada ise, öğrencilerin okuyacakları kitapları okul kitaplığı ya da kütüphaneden temin ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında birçok araştırmada öğrencilerin okuyacakları kitapları, satın alma yoluyla ya da arkadaşlarından ödünç alarak elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Kurulgan ve Çekerol, 2008; Pehlivan, Serin, Serin, 2010; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk, 2010; Yalman, Özkan ve Kutluca, 2013; Yılmaz, Köse, Korkut, 2009). Bu bağlamda kitapların farklı yollardan temin edildikleri, bunun

nedeni ise ailelerinin ekonomik düzeylerinden ve öğrencilerin kitaplara ulaşılabilme durumlarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin kütüphaneyi roman ve hikaye almak için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu da öğrencilerin kütüphaneden nasıl yararlanacaklarını bilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir (Dökmen, 1990). Çünkü kütüphaneler, öğrencileri kitaba ulaştırmasının yanında; ders çalışma, araştırma yapma, ödev yapma, sınavlara hazırlanma, kitap ve ansiklopedilere bakma ve proje ödevlerini hazırlama gibi olanaklar sağlamaktadır (Abeyrathna ve Zainab, 2004; Arıcı, 2005; Bayis, 2010; Dökmen, 1990; Erdamar ve Demirel, 2009; Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004; İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, 2013; Kurulgan ve Çekerol, 2008; Sevmez, 2009; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009). Araştırmadaki öğrencilerin ne anne-babalarıyla ne de öğretmenleriyle yeterince kütüphaneye gitmedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencileriyle kütüphaneye yeteri kadar gidememelerinin altında; ders müfredatlarının yoğun olması ve müfredat konularını yetiştirme çabaları gibi nedenler yatıyor olabilir. Ailelerin ise yaşadıkları yerde kütüphane olmayabilir.

Öğrencilerin kitap okumalarına ev işleri, kitap fiyatlarının pahalı olması, ödevlerin çokluğu, evde çalışma ortamının olmaması ve arkadaşlarıyla görüşmeleri engel olmamasına rağmen, televizyonun engel olduğu ortaya çıkmıştır. Televizyonun her evde bulunması, kolay ulaşılabilir bir araç olması, göze ve kulağa hitap etmesi çocukları etkileyebilmektedir (Aral ve Aktaş, 1997). İşcan, Arıkan ve Küçükaydın (2013) ile Demirel, Yıldız ve Sünbül (2011) tarafından yürütülen araştırmalarda da televizyonun okumaya engel olduğu sonucuna ulaşılırken, yapılan başka araştırmalarda televizyonun yanında bilgisayar ve internetin okumaya engel olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Huang, Capps, Blacklock, ve Garza, 2014; Mokhtari, Reichard ve Gardner, 2009; Özer ve Doğan, 2013; Sevmez, 2009; Yaman ve Süğümlü, 2010; Topçuoğlu ve Yiğit, 2014; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009). Yapılan farklı araştırmalarda ise; arkadaş ortamı, zaman yetersizliği, yorgunluk, okuma alışkanlığının yetersizliği ve kitap/dergilerin pahalılığı gibi nedenlerin öğrencilerin okumalarına engel olduğu görülmüştür (Bayis, 2010; Geçgel ve Burgul, 2009; Karaşahin, 2009; Konan ve Oğuz, 2009; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk, 2010; Saracaloğlu vd., 2009; Yalman, Özkan ve Kutluca, 2013; Yılmaz, 2002). Tüm bu bulgulardan hareketle bireysel ve çevresel etkenlerin okuma alışkanlığının kazanılmasını engellediği düşünülebilir.

Okuma alışkanlığı eğitimde verimliliği ve başarıyı artıran unsurlardan biridir (Yılmaz, 2012). Okuma alışkanlığının geliştirilmesinde; öğretmenler, aileler ve öğrencilerin arkadaşları etkilidir (Bayis, 2010). Aşlıoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrenci velileri, çocuklarının okuma alışkanlığını ancak okulda kazanabileceklerini düşünmektedirler. Okulda, öğrencilerin okuma alışkanlığının gelişmesine öğretmenler önemli rol oynamaktadır (Arıcı, 2005). Araştırmadaki öğretmenler, okulda okuma saati uygulaması yaparak bu görevi yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Aksoy'un (2014) yaptığı araştırmada ise; öğretmenlerin, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için velilerle işbirliği yaptıkları ve ödül verdikleri ortaya çıkmıştır. Evde öğrencilerinin okumaya yeteri kadar zaman ayırmadıklarını düşünen öğretmenler, bu eksikliği okulda okumaya özel olarak zaman ayırarak telafi ediyor olabilir. Hatta araştırmadaki öğretmenler okuma saati uygulamasını, öğrencilerinin kitap okumayı sevmelerindeki etkili yol olarak ifade etmektedirler. Okumaya özel olarak ayrılan bu sürede tek amaç kitap okumaktır. Bu sürede kitap okumaktan başka faaliyet yapılmıyor olması, öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini artırıyor olabilir.

Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam aileler olduğu gibi kitap okuma sevgisi aşılama kişinin kendisinin yanında anne babası da önemlidir. Fakat bu araştırmada öğretmenler; öğrencilerin okumayı sevmemesinde, ailelerinin model olamamasını göstermişlerdir. Bu durumun kanıtı olarak ise araştırmadaki ailelerin ara sıra kitap okudukları sonucu gösterilebilir. Çünkü çocuğu tarafından sürekli kitap okurken görülmeyen ailelerin, çocuklarının kitap okumaya ilgisini çekmede yetersiz kalacağı düşünülebilir. Halbuki evde sürekli okuyan bir anne babanın ya da kardeşlerin olması; ailelerin kitap okumayı sevmesi ya da kitapla ilgili konuşması, çocukları etkileyebileceği gibi çocukların okumaya olan ilgilerini artırabilir (Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Ronkova ve Wildova, 2015). Literatüre bakıldığında birçok araştırmada, ailelerin okumayı seven kişiler olduğu, çocuklarına kitap aldığı, model olduğu ve yol gösterdiği görülmüştür (Arıcı, 2009; Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004; Topçuoğlu ve Yiğit, 2014). Bu bağlamda, öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmasında

özel ve devlet kurumları, kitle iletişim araçları, kütüphane gibi etkenlerin yanında ailenin desteği gerekmektedir (Sangkeo, 1999).

Okumayı gerçekleştirmek için kaynağa ulaşmada en büyük yardımcı öncelikle sınıf kitaplıklarıdır (Şahin, İşcan ve Maden, 2009). Bu araştırmada öğretmenler, sınıflarında sınıf kitaplıklarının olduğunu ifade etmiştir. Literatüre bakıldığında da öğrencilerin sınıflarında kitaplıklarının olduğu, öğrencilerin de buralardan faydalandığı görülmektedir (Balcı, Uyar ve Büyükkız, 2012; Bayis, 2010). Ayrıca araştırmadaki öğretmenler bu kitaplıklardaki kitapları, kendilerinin aldığını belirtmiştir. Aksoy'un (2014) yaptığı bir araştırmada ise, öğretmenlerin sınıf kitaplıklarını öğrencileriyle birlikte oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kitapları kendilerinin almalarının altında; öğrencilerini iyi tanımaları, ilgi ve ihtiyaçlarını bilmeleri, onların zevklerine ve seviyelerine uygun kitapları kendilerinin seçebilecekleri inancı gibi nedenler yatıyor olabilir.

Aksoy'un (2014) araştırmasında olduğu gibi araştırmadaki öğretmenlerin okullarında bulunan kütüphaneyi sıklıkla kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler; ders müfredatlarının yoğun olması, kazanımlar için yeterli sürenin olmaması gibi nedenlerden dolayı derslerdeki kazanımları yetiştirme gayreti içinde olabilirler. Bu süreç içinde ayrıca kütüphaneye gitmenin kendilerine zaman kaybettireceğini düşünüyor olabilirler. Öğretmenlerin kütüphaneye gidip gelmede süre harcamak yerine, müfredatı yetiştirmeye odaklanmaları, kütüphaneyi sık kullanmalarına engel oluyor olabilir. Öğretmenleriyle kütüphaneye yeteri kadar gitmeyen öğrenciler, ne kütüphanede nasıl davranacaklarını bilebilirler ne de kütüphanenin hangi amaçlara hizmet ettiğini bilebilirler. Meslek yüksekokulu öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada öğrencilerin yarısından fazlasının kütüphane kullanımı hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen, sınıf öğretmeni adaylarının üçte ikisinin kütüphaneyi kullanmayı kendi kendine öğrendikleri görülmüştür (Kurulgan ve Çekerol, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk, 2010). Dökmen'in (1990) yaptığı bir araştırmada ise, lise ve üniversite öğrencilerinden kütüphaneyi nasıl kullanacaklarını bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ilkökul yıllarında öğrencileri ile okul kütüphanelerini yeteri kadar kullanmamaları, ilerleyen eğitim düzeyindeki öğrencilerin gerek kütüphane bilincinin gerekse okuma kültürünün oluşmasının önündeki engel olabilir.

Veliler çocuklarının okumayı sevdiğini, okumayı sevmelerinde ise çocuklarının kendilerini geliştirme amacının yattığını düşünmektedirler. Okuma, bireyin gerek okul yaşamı boyunca gerekse okul yaşamı bittikten sonra kendi kendini eğitmesini, olayları doğru ve anlamlı biçimde analiz edip, sentezleyip, yorumlamasını sağlayan bir beceridir. Velilerin de okumanın bu öneminin farkında olmaları böyle düşünmelerinin nedeni olabilir. Arıcı'nın (2009) üniversite öğrencilerinin okumayı nasıl sevdiğikleri üzerine yaptığı çalışmada, mülakata katılan gençlerin, ailelerinin özellikle anne ve babalarının okuma konusunda kendilerine yol gösterdiklerini, onların da genelde okumayı seven kişiler oldukları için onları model aldıklarından bahsetmektedir. Ailenin yanında öğretmen ve arkadaş çevresi de öğrencilerin okumayı sevmelerinde etkilidir (Sevmez, 2009). Bu sonuçlardan da okumayı sevme konusunda içsel ve dışsal faktörlerin önemli bir rolünün olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan veliler, evlerinde kitaplıklarının olduğunu ifade etmişlerdir. Kitap okumanın bir eğitim etkinliği olarak işlevini sürdürebilmesi için evlerde ve okullarda zengin bir kitaplık oluşturmaya özen gösterilmesi gerekmektedir (Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp, 2013). Araştırmadaki veliler de bu durumun farkında olduklarından evlerinde bu yüzden kitaplık kurmuş olabilirler. Literatüre bakıldığında da, öğrencilerin evlerinde kitaplık olduğu görülmüştür (Konan, 2013; Konan ve Oğuz, 2009). Ayrıca evlerinde kitaplık olan çocukların ailelerinin eğitim seviyesinin, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yüksek olduğu ve bu ailelerin evlerine daha fazla kitap aldıkları görülmüştür (Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004; Oyelude, 2013). Araştırmadaki veliler, evlerinde olan kitaplıklara kendilerinin kitap aldıklarını ifade etmişlerdir. Aksoy (2014) da aynı sonuca ulaşırken; Arıcı (2005) öğrencilerin anne babalarıyla gidip kitapları çocukların seçtiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalarda farklı sonuçlar çıkmasının nedeni ailelerin eğitim düzeyleri olabilir. Çünkü araştırmada eğitim düzeyi düşük olan aileler kitapları kendileri alırken, farklı araştırmalar göstermektedir ki eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarıyla birlikte kitap almaya gittiklerini göstermektedir. Bu da onların çocuk eğitimi konusunda daha fazla bilgiye sahip olduğunun göstergesi olabilir. Bu nedenle de tercihleri çocuklarına bıraktıkları düşünülebilir.

Araştırmada veliler, oturdukları yerde kütüphane olmadığını, çocuklarıyla kütüphaneye gitmediklerini ifade etmişlerdir. Bulundukları yerde kütüphane bulunmayan düşük sosyoekonomik düzeyli aileler, uzaktaki kütüphaneye gitmek için yapacakları harcamayı, çocuklarına kitap alarak kullanmayı, bu sayede de kitaplıklarını zenginleştirmeyi düşünüyor olabilirler. Oysa kütüphane, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazanmalarını artıracak ortamlardandır (Oyelude, 2013). Gönen, Öncü ve Işıtan'ın (2004) yaptıkları araştırmada da, çocuk ve halk kütüphanelerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşırken, Aksoy, (2014) öğrencilerin, velileriyle birlikte kütüphaneye gitmedikleri sonucuna ulaşmıştır (Aksoy, 2014). Tüm bu sonuçlara bakılarak ailelerin çocuklarıyla birlikte kütüphane kullanma konusunda yeterli bilince sahip olmadıkları düşünülebilir.

Öneriler

- Öğrencilerin orta düzeydeki okuma alışkanlıklarını üst düzeye çıkarabilmek için; öğretmenler, öğrencilerinin okumaya karşı ilgi ve meraklarını geliştirme çalışmaları yapabilirler.
- Düşük gelirli ailelerin çocuklarının kitap eksikliğini karşılayabilmek için yüksek gelirli ailelerden kitap yardımı isteğinde bulunulabilir.
- Çocuklara doğru modeller olabilmek için okullarda ailelerle birlikte okuma saatleri düzenlenebilir.
- Öğrencilerin kitaplara olan ilgilerini artırabilmek için kendi ihtiyaçlarına uygun kitaplar seçmelerine fırsatlar ya da kitap alırken onların fikirlerini değer verilebilir.
- Öğrencilerin, kütüphanenin sadece ödünç kitap almak amacıyla kullanılan bir yer olmadığını anlamaları için, sık sık kütüphane ziyaretleri yapılabilir.
- Öğrencilerin okumalarına engel olan televizyonun, hayatlarındaki etkisini azaltabilmek için, aileler, akşam saatlerinde çocuklarıyla birlikte kitap okuma, çocuklarına okudukları kitabı anlatırma, hikaye canlandırma faaliyetleri yapılabilir.
- Araştırma yapılan bu yaş grubundaki öğrencilerin, okuma alışkanlığı düzeylerini belirlemek için boyamsal çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının ne zaman başladığını belirlemeye yönelik gözleme dayalı çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Abeyrathna, P. H. A. S. and Zainab, A. N. (2004). The Status of reading habit and intersts among secondary school children in Sri Lanka. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 9(2), 109-123.
- Acat, B., Demiral, H. ve Arın, A. (2008). Okuma alışkanlığı göstergelerine göre ilköğretim öğrencilerinin durumları. <https://www.academia.edu/> adresinden 05.06.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Akbaba, S., Ceyhan, A. A., Ceyhan, E., Cihangir-Çankaya, T., Güven, M., Hamamcı, Z., Kalkan, M., Küçükahmet, L., Şahin, H., Şahin, M., Palancı, M. ve Yazıcı, H. (Ed.). (2009). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksaçlıoğlu, A. G. (2005). Öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilgi ve Belge Yönetim Anabilim Dalı, Ankara.
- Aksoy, E. (2014). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Al-Musalli, A. (2014). Redefining the reading culture: Overcoming EFL teachers' prejudices against students' reading habits. *Arab World English Journal*, 5(1), 211-223.

- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (Beceri-İlgi-Alışkanlık-Eğilim). Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Aslantürk, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 155-176.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Ateş, V. ve Şahin, S. (2014). Yüksek lisans öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına bilgisayar ve internet teknolojilerinin etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 1-16.
- Aydın Yılmaz, Z. (2006). The Reading habit of elementary school teacher candidates. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
- Balcı, A. (2013). Bir okuma materyali olarak çocuk dergileri ve "Çocuklara Rehber". *TUBAR*, 13, 319-349.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- 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.
- Bayis, S. (2010). 4., 5., 6., 7. sınıf öğrencilerinin kitap okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 3, Sayfa 1-21.
- Demirer, V., Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Ceran, D., Işık, A., Çintaş, D., Çalışkan, M. ve Alan, S. (2010). İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu (5-6-7-8. Sınıflar). Konya: Selçuk Üniversitesi Matbaası.
- Demirer, V., Yıldız, D. Ç. ve Sünbül, A. M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki: Konya ili örneği. *İlköğretim Online*, 10(3), 1028-1036.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Elkatmış, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1223-1240.
- Geçgel, H. ve Burgul, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları. *TÜBAV Bilim*, 2(3), 341-353.
- Gönen, M., Öncü, Ç. E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim*, 164.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gür, T. (2014). Öğretmen adaylarının okuma ve boş zaman değerlendirme alışkanlıkları. *Zeitschrift für die Welt Der Türken Journal Of World of Turks*, 6(1), 161-180.
- Gürcan, H. İ. (1999). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1113.
- Huang, S., Capps, M., Blacklock, J. and Garza, M. (2014). Reading habits of college students in the United States. *Reading Psychology*, 35, 437-467.
- İnan, D. D. (2005). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlığının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- İşcan, A., Arıkan, İ. B. ve Küçükaydın, M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 1-16.
- Karaşahin, M. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuma kültürlerinin değerlendirilmesi*. Milli Eğitim bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Kıbrıs, İ. (2010). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Konan, N. ve Oğuz, V. (2009). Öğretmenlerin okuma alışkanlıkları. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3 Ekim 2009*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(1), 31-59.
- Korkmaz, İ. (2007), Üniversite birinci sınıfta okuyan öğrencilerin lise döneminde kitap okuma durumlarının incelenmesi. *Eurasian Journal of educational Research*, 27, 127-138.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanmaları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. C.8. s. 237- 258.
- Marlow, E. (1992). *Helping your child in reading*. <http://eric.ed.gov/?id=ED345215> adresinden 16.06.2016 tarihinde edinilmiştir.
- McCarty, S., Nicastro, J., Spiros, I., and Staley, K. (2001). Increasing recreational reading through the use of read-alouds. <http://eric.ed.gov/?id=ED453541> adresinden 08.06.2016 tarihinde alınmıştır.
- Mokhtari, K., Reichard, C.A., and Gardner, A. (2009). The Impact of internet and television use on the reading habits and practices of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 609-619.
- Mugambi, F. N. (2015). Exploring reading habits and academic success in Rural Kenya. *International Federation of Library Associations and Institutions*, 41(4), 353-363.
- Nasser, R. (2013). A Literacy exercise: An Extracurricular reading Program as an intervention to enrich student reading habits in Qatar. *International Journal of Education & Literacy Studies (IJELS)*, 1(1), 61-71.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Oyelude, A. A. (2013). Teachers' / students' library use and reading habits in Ido Local Government Area. *Ibadani Nigeria. School Libraries Worldwide*, 19(2), 69-80.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 161-170.
- Özer Özkan, Y. ve Doğan, B. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma becerisinin keştilmesinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(4), 667-680.
- Pehlivan, A., Serin, O. ve Serin, N. B. (2010). Determining reading interests and habits of candidate teachers (TRNC Sample). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 869-873.
- Rimensberger, N. (2014). Reading is very important but: Taking stock of South African student teachers' reading habits. *Reading & Writing*, 5(1), 1-9.
- Ronkova, J. and Wildova, R. (2015). The Reading matters: Children leadership in the Czech Republic. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1204 – 1208.
- Sağlam, M., Suna, Ç. Ve Çengelci, T. (2008). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığını etkileyen görüş ve önerileri. *Milli Eğitim*, 178, s.8-23.
- Sangkaeo, S. (1999). Reading habit promotion in Asean Libraries, 65th IFLA Council and General Conference (20-28 August), Tailand: Bangkok. 03.06.2016 tarihinde Eric Database'den alınmıştır. Erişim no:441496.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Aslantürk, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkilerinin karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri Örneği). *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 457-480.
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (SÜ Eğitim Fakültesi örneği)*. Konya: Selçuk üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Smaragdi, U. J. And Jönsson, A. (2006). Book reading in leisure time: long- term changes in young peoples'book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 519-550.
- Stanfield, G. M. (2006). Incentives: The Effect on reading attitude and reading behaviors of third grade students. 16.06.2016 tarihinde <http://eric.ed.gov/?id=ED494453> adresinden alınmıştır.
- Sukhram, D. P. and Hsu, A. (2012). Developing reading partnership between parents and children: A Reflection on the reading together program. *Early Childhood Education*, 40, 115-121.
- Suna, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının Analitik olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şahin, A., Arıcı, A. F., Celepoğlu, A., Dursunoğlu, H., Toz, H., Erdal, K., Turan, L., Yılar, Ö., Kara, R. ve Kılıç, Y. (Ed.). (2011). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388.
- Şahin, A., Işcan, A. ve Maden, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarını kullanma durumları (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 1-12.
- Topçuoğlu, F., Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 308-322
- Uusen, A. and Mürsep, M. (2012). Gender differences in reading habits among boys and girls of basic school in Estonia. *Procedia- Social and behavioral Sciences*, 69, 1795-1804.
- Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 62-71.
- Yalman, M., Özkan, E. ve Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 291-305.
- Yaman, H. ve Süğümlü, Ü. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders dışı kitap okuma alışkanlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 291-306.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461- 1478.
- Yılmaz, B. (1990). Okuma alışkanlığı ve Yeni Mahalle İlçe Halk Kütüphanesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(4), 441-460.
- Yılmaz, B. (2012). *Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma*. Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan İçinde (s. 209-218), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.
- Yükselen-İpek, A., Gül-Deretarla, E., Tanju, E. H., Bediz, E., Burçak, F., Dedeoğlu, H., Uysal, H., Veziroğlu, M., Gönen, M., Olgan, R., Ural, S., Işıtan, S., Tepebaş, Ş. ve Bassa, Z. (Ed.). (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.

Extended Abstract

Introduction

Reading; helps people to spend their leisure time, monitor cultural, economic and technological progress, learn new knowledge and succeed in school and social life (Aksaçlıoğlu, 2005; Yıldız, 2013). This action; it is perceived as a need by people, and repeated for life, continuously and regularly is called reading habit (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010). This habit, which is gained more quickly in younger children, becomes difficult to gain in later periods unless it is acquired in primary school period (Ronkova ve Wildova, 2015; Sangkaeo, 1999). When the literature is examined; It is seen that there are quantitative studies aimed at determining the factors that prevent reading habits of primary school students. In addition, there are both quantitative and qualitative studies to determine the reading habits of primary school students, but there are no mixed studies including qualitative and

quantitative studies. The aim of this study is to determine the reading habits of primary school 4th grade students by using mixed method.

Method

The research is based on the embedded (covering) research pattern of the mixed method. The first part based on quantitative research was attended by 243 students studying in 4th grade in five primary schools in Maçka District of Trabzon province. Quantitative findings were tried to be explained by the qualitative method based on the interviews of 15 parents and 15 teachers selected by the purposeful sampling of these students. In this study, a questionnaire consisting of 25 questions in the quantitative part and the semi-structured interview and interview form, which are frequently used in the qualitative research methods, were used in the qualitative part. . The data obtained in the quantitative dimension of the research were analyzed with the SPSS 23.0 program, the analysis results are shown in frequency and percentage. In the qualitative dimension of the research, the data obtained through 7 semi-structured interviews, 8 teachers and 15 parents interview forms were analyzed with descriptive analysis.

Result and Discussion

At the end of the study, it was concluded that primary school students did not read a sufficient number of books despite reading books regularly every day. Students with 10 or fewer books apart from the textbook were found to read 6-10 books a year. It is concluded that the type of these books they read the most is story and the subject is adventure. It appears that students paying attention to the subject most while choosing buy the books they are to read with their parents. It has been revealed that apart from books, students who use the library to buy stories and novels prefer reading magazines, and television prevents them from reading. At the end of the interviews, teachers who show parents as not being models to their children for not liking reading stated that they arranged a reading time for their students so that they can develop a reading habit.

The teachers stated that they created a class library from the books they bought by selecting them together with their students in order to provide books to those who do not use the school library enough. They also stated that they could not benefit from the school library sufficiently because the curriculum was intense.

The parents stated that their children read regularly in order to improve themselves. The parents, who stated that they had created a library in their home with the books they bought, pointed out that they could not go to the library because there was not a regular one in their region.



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

Geliş/Received: 06.12.2019 Kabul/Accepted: 06.03.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Demografik Değişkenler ve Günlük Ritim Özellikleri ile İlişkisi

Nahide İrem AZİZOĞLU*

Alpaslan OKUR**

Öz

Okuma günlük hayatta sıkça kullanılan ve bireyin öğrenim hayatına yön vermesi açısından önemli olan bir beceri alanıdır. Okuma becerisinin geliştirilmesi, zayıf okuyucuların daha iyi okuyucular hâline gelmesinin sağlanması ve bireylerin okuma alışkanlığını kazanmaları Türkçe dersinin hedeflerinden biridir. Okuma becerisi sadece Türkçe dersi ile ilgili gibi görünse de öğrencinin diğer alanlardaki başarısı ve öğrenme düzeyi okuduğunu anlama becerisinden geçmektedir. Bu nedenle okuma becerisini geliştirmeye ve okuduğunu anlama düzeyini arttırmaya yönelik farklı çalışmalar yapılmaktadır. Okuma becerisi karmaşık bir bütünden oluştuğundan okumanın geliştirilmesinin pek çok farklı yolu bulunmaktadır. Bu yollardan biri bireylerin okuma stratejilerini etkili kullanmalarından geçmektedir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının etkilendiği değişkenleri belirlemek amaçlandığından araştırma problemi "Üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve günlük ritim özellikleri okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" olarak belirlenmiştir. Araştırma korelasyonel bir çalışmadır ve araştırmaya Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde formasyon eğitimi alan 818 öğrenci katılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları, bağımsız değişkenler bağımlı değişken üzerinde etkileri incelenen cinsiyet, yaş ve günlük ritim özellikleridir. Araştırmada okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeği, günlük ritim ölçeği, kişisel bilgi formu kullanılarak veriler toplanmış ve verilerin analizinde SPSS 20 programı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları yaş, cinsiyet ve günlük ritim özelliklerinden etkilenmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yaşı arttıkça okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları artmaktadır. Ayrıca kadınların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları daha fazladır. Günlük ritim tercihleri açısından okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklar incelendiğinde gündüzcü ritim tercihi olan öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma stratejileri, üstbiliş, günlük ritim.

The Relationship Between Metacognitive Awareness Of Reading Strategies and Demographic Variables, Circadian Rhythm Characteristics Among University Students Abstract

Reading skills are commonly used in daily life and is a critical skill area as they affect an individual's learning life. One of the outcomes in the Turkish language lesson is to improve students' reading skills, to make students better readers and to enable them to require reading habit. Although reading skills seem to be associated with the Turkish language lesson, the success of students in other areas and their learning level depend on reading comprehension skills. Thus, efforts have been made to improve reading skills and increase reading comprehension levels. As

* Arş. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sakarya, azizoglu@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2738-9856

** Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sakarya, aokur@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2868-063X

reading skills are of complex nature, there are many different ways to improve one's reading. One of them is the effective use of reading strategies. Since this study aims to determine the variables that affect the metacognitive awareness of students towards reading strategies, it investigates the following research question: "Do the variables of gender, age and circadian rhythm characteristics significantly predict the university students' metacognitive awareness of reading strategies?" The research is a correlational research and 818 students who received pedagogical formation training at Sakarya University Faculty of Education participated in the research. In the research, dependent variable is metacognitive awareness of reading strategies, independent variables are gender, age and circadian rhythm characteristics. In the research, data were collected using reading strategies metacognitive awareness scale, daily rhythm scale, personal information form and SPSS 20 program was used in the analysis of the data. The findings of the study indicate that the metacognitive awareness of university students towards reading strategies is affected by their age, gender and circadian rhythm characteristics. The study concludes that the older the student is, the higher his/her metacognitive awareness towards reading strategies is. Further, the meta-cognitive awareness of female students towards reading strategies is higher. In regard to circadian rhythm characteristics, the study reveals that the metacognitive awareness of the students who prefer a morningness circadian rhythm towards reading strategies is higher.

Keywords: Reading strategy, metacognition, circadian rhythm.

Giriş

Okuma Stratejileri

Yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak (Göğüş, 1978: 60) anlamına gelen okuma, bireyin bilgi edinmesinin en temel yoludur. Bireyin dış dünya ile bağını kuran okumanın tüm hayatı etkileyen ve günlük hayatta sıkça kullanılan bir beceri alanı olduğu açıktır. Bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek, okuduklarını anlama seviyelerini arttırmak Türkçe dersinin temel amaçlarından biridir. Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi iyi birer okuyucu olmalarını sağlayacaktır.

İyi okuyucu okuma stratejilerini kullanır, okuma amacını bilir, okuma esnasında yaşayabileceği sorunlara ilişkin çözüm önerileri vardır, kelime bilgisi iyi düzeydedir, metinden çıkarımlar yapabilir, anlama sürecini kontrol eder, metne yönelik tahminler yapar, metnin içeriğini analiz edebilir, eski ve yeni bilgilerini karşılaştırabilir, metne ilişkin anahtar kelimeleri belirleyebilir, metnin ana fikrini bulabilir, dikkatini metne verebilir, metni anlama sürecini kontrol edebilir. Ancak okuma becerisi zayıf olan okuyucu dikkatini metne veremez, kaygı duyar, metin üzerinde düşünmeden okumaya geçer, önceki bilgileri ile metin arasında bağ kuramaz, önemli bilgileri ayırt edemez, anlama sürecini kontrol etme becerisinden yoksundur (Bråten, Amundsen ve Samuelstuen, 2010; Kuruyer ve Özsoy, 2016; Palincsar ve Brown, 1984; Paris ve Jacobs, 1984; Pressley ve Afflerbach, 1995; Schmitt ve Hopkins, 1993; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Yang, 2002). İyi okuyucuların özellikleri incelendiğinde, iyi okuyucuların zayıf okuyucunun aksine okumaya başlamadan önce, okuma esnasında ve okuma sonrasında planlı bir şekilde okumaya yönelik bazı uygulamalar yaptıkları görülmektedir. Yapılan bu uygulamaların çoğu okuma stratejileri kavramının içerisinde yer almaktadır. Bu nedenle okuma stratejilerini etkili kullanabilmek iyi okuyucuların en önemli özelliklerinden biridir.

Okuma stratejileri okuma sırasında karşılaşılan problemleri çözmeye yardımcı, okumanın verimini arttıran, bireyin anlama düzeyini geliştirmesine katkı sağlayan tekniklerdir (Akkaya, 2011: 70). Konuya ilişkin literatür incelendiğinde, okuma stratejilerinin etkili kullanımının okuduğunu anlamayı geliştirdiğini gösteren çalışmaların (Akkaya, 2011; Başaran, 2013; Cantrell ve Carter, 2009; Güngör ve Ün-Açıkgöz, 2006; Temizkan, 2008) bulunduğu görülmektedir. Bu durum okuma stratejilerinin etkili kullanımının iyi okuyucuların birer özelliği olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Okuma stratejileri literatürde okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler olarak ayrılmaktadır. Okuma öncesinde kullanılan stratejiler okuma amacını belirleme, metnin türünü ve okuma hızını belirleme, görsellerden hareketle yorum yapma, metni gözden geçirme, yapılan çıkarımları başkalarıyla paylaşma, giriş ve sonuç bölümlerini gözden geçirme,

anahtar kelimeleri belirleme, metnin içeriğini tahmin etme, okuma yöntem ve tekniğini belirleme, ana ve alt başlıkları/metnin yazarını inceleme, metnin uzunluğu, yapısı gibi özelliklerini inceleme, grafik düzenleyiciler kullanma olarak açıklanmaktadır. Okuma esnasında kullanılan stratejiler bilinmeyen kelimelerinin anlamını tespit etmeye çalışma, metnin amacını belirlemeye çalışma, metinle ilgili sorulara cevap arama, önemli bilgileri belirleme, önemli yerleri not alma, anahtar kelimeleri işaretleme, anlama ve zihinde yapılandırma, bilgiyi uygulamaya çalışma, dikkat dağınıca okunan kısma geri dönme, sözlük gibi başvuru kaynakları kullanma, okuma sürecinde anladıklarını düşünme, okunanları zihinde canlandırma şeklindedir. Okuma sonrasında kullanılan stratejiler metinden sonuç çıkarma, okuma esnasında alınan notları/işaretlemeleri gözden geçirme, metni özetleme, okunanları tartışma, metinle ilgili soruları cevaplama, metinle ilgili anlamsal harita oluşturma, metni eleştirme, metnin içeriğinin okuma amacı ile uyumunu değerlendirme, metindeki bilgileri günlük hayat açısından değerlendirme, metinde verilen bilgileri ve ana fikri eleştirel bir bakış açısıyla inceleme olarak açıklanmaktadır (Akkaya, 2011; Baydık, 2011; Cantrell ve Carter, 2009; Epçayan, 2009; Erdağı-Toksun, 2018; Güneş, 2013; Karadağ ve Yurdakal, 2016; Karatay, 2014; Ülper, 2010). Okuma öncesinde kullanılan stratejilerin bireyi okuma sürecine ve okunacak metne hazırladığı, okuma sürecinde kullanılan stratejilerin metni tam olarak anlama ve anlatılanları kavrama üzerinde yoğunlaştığı, okuma sonrasında kullanılan stratejilerin okunanları değerlendirme ve yorumlama etkinliklerine odaklandığı söylenebilir.

Okuma ve Üstbilişsel Farkındalık

Üstbiliş kavramının anlamının kelimenin kökeni olan “meta” kelimesine dayanmaktadır. Meta, Roma dönemindeki yarışlarda yarışın dönüm noktasını işaretlemek için meydana yer alan sütunlardan birinin adıdır ve üstbiliş burada olduğu gibi zihindeki anlamının dönüm noktası olarak açıklanabilir (Fisher, 1998: 1). Literatürde üstbiliş, bilişötesi, bilişüstü gibi terimlerle ifade edilen kavram üzerine farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Üstbiliş bireyin kendisinin (ne yaptığının, nasıl yaptığının) ve sürecin (neleri hangi sıra ile yaptığı, ne elde ettiği) farkında olması (Çakıroğlu ve Ataman, 2008: 2), bireyin kendi bilişsel süreçlerini gözlemlemesi ve düşünme süreci hakkında düşünmesi (Babbs ve Moe, 1983: 423) olarak açıklanmaktadır. Tanımlardan hareketle üstbilişin bireyin bilişsel süreçlerinin farkında olmasına dayandığı yorumuna ulaşılabilir.

Üstbiliş kavramı üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol basamaklarını içermektedir. Üstbilişsel bilgi yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma dayalı bilgi basamaklarını kapsar. Yordam bilgisi bir işlemin nasıl yapılacağını bilme, bildirimsel bilgi bireyin işlemi yapıp yapamayacağını bilmesi, duruma dayalı bilgi bireyin karşılaştığı bir durumda yapılması gerekenleri bilmesi, bilgiyi işleme dönebilmesi anlamlarına gelmektedir. Üstbilişsel kontrol basamakları tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmedir. Tahmin aşamasında birey göreve yönelik varsayımlarda bulunur, planlamada görevi gerçekleştirmeye yönelik bir plan hazırlar, izleme basamağında uygulamaya yönelik düzenlemeler yapar ve değerlendirme basamağında ise uygulamayı değerlendirir (Özsoy, 2008: 717). Ku ve Ho (2010: 252) üstbilişin bilgi ve düzenleme olmak üzere iki bileşeni olduğundan bahseder. Bilgi kısmı bireyin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin bilgisidir. Düzenleme kısmı bireyin bilişsel süreçlerini kontrol edebilmek adına hâlihazırda kullandığı stratejilerin bileşimidir.

Üstbilişsel farkındalık bireyin neyi bilip bilmediğinin farkında olması, kendisinin ve çevresindekilerin bilişsel süreçlerinin farkında olması, kendi zihinsel süreçlerini kontrol etmesi, öğrenme sorumluluğunu alması, öğrenme stratejilerinin farkında olması, öğrenmesini değerlendirmesi, planlaması, izlemesi ve bilgisini yönetme stratejilerini kullanmasını içermektedir (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011: 552). Üstbilişsel becerileri gelişmiş kişiler yetenek ve becerilerinin farkındadır, öğrenme yöntemini seçebilir, öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde kullanır, öğrenme sürecinde başarılıdır, kendi öğrenme sürecini değerlendirebilir, önceki bilgilerini etkili biçimde kullanabilir, sorunlara uygun çözüm yolları bulabilir ve bu sorunlara yönelik eylem planı hazırlayabilir, ne/niçin/nasıl/ne zaman gibi sorularla herhangi bir konu üzerinde inceleme yapabilir. Bu nedenle sorgulama becerileri gelişmiştir (Anderson, 2002; Fisher, 1998; Mason ve Santi, 1994; Ormrod, 2012; Şen, 2012).

Okumada kullanılan bilişsel stratejiler not alma, özetleme, önceki bilgileri kullanma, çıkarımlar yapma, tahmin etme, ipuçlarını analiz etme olarak açıklanabilir ancak üstbilişsel stratejiler öğrenme sürecini düzenlemeye dayandığından özdeğerlendirme ve okuma hakkında düşünme ile ilgilidir (O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990). Okumada üstbiliş bireyin okuma sürecinde kendini izleme ve değerlendirme aşamalarına dayanmaktadır. Okunacak metne uygun strateji ve becerilerin seçilmesi okumada üstbilişsel becerilerin kullanıldığının bir göstergesidir. Okuma süreci bireyin üstbilişsel becerileri ile başlar ve okuma stratejilerinin kullanılması ile son bulur (Babbs ve Moe, 1983; Zhang ve Wu 2009).

Bireyin okumada üstbilişsel farkındalığı okuma sürecine ilişkin bilişsel bilgisi ve okuma anlama sürecini düzenlemek için kullandığı denetim yöntemleri ile ortaya çıkmaktadır (Sheorey ve Mokhtari, 2001: 432). Jacobson (1998: 587) okumada üstbilişsel beceriler konusunda bireyin kendi davranışlarının farkında olmasının öneminden bahseder. Birey okuma esnasında metindeki bir paragrafın anlamayı zorlaştıran veya kolaylaştıran özelliklerinin farkındaysa okumaya yönelik üstbilişsel becerilerini kullanıyor demektir. Ancak birey bilmediği kelimeyi anlamak için metni yeniden okusa bile bu davranışının farkında değilse davranışı üstbiliş ile açıklamak doğru değildir. Bu örnek üstbilişsel becerilerin kullanımında bireyin farkındalığının önemini açıklar niteliktedir.

Üstbilişsel becerilerin kullanıldığı okuma sürecinde okuyucu okuma sürecini kontrol etme, okuma amacını belirleme, okuma sürecini planlama ve bu sürece uygun stratejiyi seçme, üstbilişsel stratejileri okuma sürecinde kullanma, okuma sürecindeki başarısını değerlendirme becerilerine sahip olmalıdır (Babbs ve Moe, 1983; Zhang ve Wu, 2009). Bu becerilere sahip olan bireylerin daha iyi okuyucu oldukları, okuma sürecini daha etkili yönetebildikleri söylenebilir. Okuma problemi yaşayan bireylerin okuma esnasında daha az sayıda ve daha basit düzeyde üstbilişsel stratejileri kullandıkları bilinmektedir (Padeliadu, Botsas ve Sideridis, 2002). İyi okuyucuların üstbilişsel becerileri okumada kullandıkları, zayıf okuyucuların üstbiliş eğitiminin sonuna okuma becerisinde gelişme gösterdiğini açıklayan çalışmalar bulunmaktadır (Eker, 2014; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Çubukçu, 2008; Houtveen ve van de Grift, 2007; Kolić-Vehovec ve Bajšanski, 2006; Paris, Cross ve Lipson, 1984).

Okuma becerisi pek çok fiziksel ve zihinsel işlemi barındıran karmaşık bir bütündür. Bu nedenle okuma becerisinin geliştirilmesinin sadece bir yolu olduğunu söylemek doğru değildir. İyi okuyucuların pek çok niteliğe sahip oldukları ve zayıf okuyucuların alacakları eğitimlerle iyi birer okuyucu olabilecekleri bilinmektedir. Okuma sürecinin etkililiğinin artırılmasının ve okuduğunu anlama düzeyinin gelişmesinin yollarından biri okuyucunun okunacak metne ilişkin uygun stratejiyi seçebilmesi ve uygulayabilmesidir. Ancak seçilen stratejinin uygulanması esnasında bireyin kendi okuma sürecini kontrol edebilmesi, ortaya çıkan sorunlara çözüm yolları bulabilmesi okuyucunun üstbilişsel farkındalığının seviyesi ile ilgilidir.

Literatürde okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığı cinsiyet değişkeni (Duran, 2011; Karatay, 2010) ve yaş değişkeni (Cantrell ve Carter, 2009; Erdem, 2012) açısından ele alan araştırmalar mevcut olmasına rağmen bu araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu nedenle okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığın cinsiyet ve yaş değişkenleri ile ilişkisinin yeniden ele alınması gereklidir. Ayrıca bireylerin zihinsel süreçlerinin günlük ritim özelliklerinden etkilenmesinden (Rothen ve Meier, 2016) dolayı araştırmada daha önce ele alınmayan bireylerin günlük ritim tercihlerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ile ilişkisi incelenmiştir. Bireylerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının hangi değişkenlerden etkilendiğinin incelenmesi, okuma becerisinin geliştirilmesi konusunda öğrencilere ve eğitimcilere yardımcı olacak ve konuyla ilgili literatüre katkı sağlayacaktır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı "Üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve günlük ritim özellikleri okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ilişkileri hakkında ipuçları elde edilmek için yapılan korelasyonel bir araştırmadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 15). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni katılımcıların okuma

Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Demografik Değişkenler ve Günlük Ritim Özellikleri ile İlişkisi

stratejileri üstbilişsel farkındalık puanlarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri bağımlı değişken üzerinde etkileri incelenen cinsiyet, yaş ve günlük ritim özellikleri olarak belirlenmiştir.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmaya 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde formasyon eğitimi alan 818 öğrenci katılmıştır. Araştırmada formasyon eğitimi alan öğrencilerin tamamına ulaşılması hedeflendiğinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi seçilerek farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların öğrenim gördükleri lisans programlarının dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Örnekleimde Yer Alan Öğrencilerin Lisans Programlarına Göre Dağılımı

<i>Lisans Programı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Biyoloji	26	3,2
Coğrafya	33	4,0
Diğer	19	2,3
Felsefe	30	3,7
Fizik	25	3,1
Güzel Sanatlar	46	5,6
İlahiyat	141	17,2
Kimya	39	4,8
Konservatuar	17	2,1
Matematik	44	5,4
Sağlık Bilimleri	50	6,1
Sosyoloji	27	3,3
Spor Bilimleri	78	9,5
Tarih	72	8,8
Türk Dili ve Edebiyatı	82	10,0
Yabancı Diller	89	10,9
Toplam	818	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın örneklem grubunda en fazla ilahiyat (%17), en az konservatuar (%2) lisans programından öğrenci bulunduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %75'i kadın %25'i erkektir. Öğrencilerin yaş ortalaması 26,2 ve bu değişkenin standart sapması 4,6'dır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeği, günlük ritim ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu ölçme araçları ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen Türkçeye Öztürk (2012) tarafından uyarlanan "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Üstbilişsel strateji farkındalığını belirlemeye ilişkin maddelerden oluşan ölçek beşli likert tipindedir (asla ya da neredeyse hiç, nadiren, ara sıra, genellikle, daima ya da neredeyse her zaman). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 150'dir. Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alfa değeri ,93 olarak bulunmuştur. Genel okuma stratejisi, problem çözme stratejisi, okuma stratejilerini destekleme alt boyutları için Cronbach's Alfa değerleri sırasıyla ,85; ,76; ,81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %42,6'dır.

Günlük Ritim Ölçeği. Öğrencilerin günlük ritim özellikleri Smith, Reilly ve Midkiff (1989) tarafından geliştirilen; Önder, Beşoluk ve Horzum (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek ile

belirlenmiştir. Ölçek bireylerin günün hangi zaman diliminde daha aktif olduklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçekte çoktan seçmeli 13 madde bulunmaktadır ve ölçekten alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan 55'tir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin daha çok gündüz aktif olduğunu, düşük puanlar bireyin daha çok gece aktif olduğunu göstermektedir. Cronbach's Alfa değeri ölçek geneli için ,80 olarak hesaplanmıştır

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin cinsiyet ve yaş bilgileri hazırlanan kişisel bilgi formu ile toplanmıştır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırma için Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'den izin alınmıştır ve tüm öğrencilere açıklama yapılarak araştırmaya gönüllü olarak katılmaları istenmiştir. Araştırmanın verileri Google-Formlar kullanılarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler yordanan değişken olarak öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının alındığı ve cinsiyet, yaş ve günlük ritim özelliklerinin yordayıcı olarak kullanıldığı hiyerarşik regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analize kategorik değişken olarak yalnızca cinsiyet değişkeni eklenmiştir. Kadınlar 0, erkekler 1 olarak kodlanmıştır. Analize ilk blokta demografik değişkenler olan cinsiyet ve yaş değişkenleri eklenmiştir. İkinci blokta günlük ritim özellikleri değişkeni analize dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri regresyon analizi sayıtları bakımından incelenmiştir. Veri setindeki uç değerler standardize edilmiş hatalar yöntemi ile incelenmiş ve kabul edilen ± 3 aralığında olmayan veriler çıkartılmış, analizler 818 veri üzerinden yapılmıştır. Analizler SPSS 20 programı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmada incelenen değişkenler arasındaki korelasyon değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Değişkenler Arası Korelasyonlar

Değişkenler	Cinsiyet	Yaş	GRÖ	OSÜF
Cinsiyet**		-,03*	,03*	-,18*
Yaş			,23*	,11*
GRÖ				,10*
OSÜF				1,00*

GRÖ=Günlük ritim özellikleri, OSÜF=Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık değişkenleridir.

* $p < ,01$

**Cinsiyet: 0=kadın, 1=erkek kodlanmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde yaş değişkeni ile günlük ritim özellikleri değişkeni arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki ($r=,23$; $p < ,01$), yaş değişkeni ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık değişkeni arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki ($r=,11$; $p < ,01$) olduğu görülmektedir. Ayrıca günlük ritim özellikleri değişkeni ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık değişkeni arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki ($r=,10$; $p < ,01$) bulunmaktadır.

Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığın cinsiyet, yaş ve günlük ritim özellikleri değişkenleri ile ilişkisine ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalığın Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı	B	SH _B	β	t	p
Blok 1: R= ,21; R ² =,047; ΔR^2 =,045; F (2,814)=20,051; $p < ,01$						

1	Cinsiyet	-6,96	1,28	-,18	-5,42	,000
	Yaş	,37	,11	,10	3,09	,002
	Sabit	103,89	3,21		32,36	,000

Blok 2: R= ,23; R²=,055; ΔR²=,052; F (3,813)=15,821; p<,01

2	Cinsiyet	-7,10	1,28	-,19	-5,55	,000
	Yaş	,29	,28	,08	2,38	,017
	GRÖ*	,23	,08	,09	2,65	,008
	Sabit	100,87	3,39		29,72	,000

*GRÖ=Günlük ritim özellikleri

R=,24; R²=,05; F=12,79; p<,01

Değişkenler analize iki blok halinde dâhil edilmiştir. Analize birinci sırada (blokta) demografik değişkenler olan cinsiyet ve yaş değişkenleri, ikinci sırada (blokta) günlük ritim özellikleri değişkeni alınmıştır. Cinsiyet değişkeni 0=kadınlar, 1= erkekler şeklinde kodlanmıştır. Durbin-Watson=1,92; tolerans değerleri ,94 ve ,99 aralığında; VIF değerleri 1,00 ve 1,07 aralığındadır. Durbin-Watson değeri 2'ye yakındır ve değişkenler arasında otokorelasyon görülmemiştir. Tolerans değerleri ,20'den büyüktür ve VIF değerleri 5'ten küçüktür. Çoklu bağlantılılık bulunmamaktadır.

Analize birinci sırada (blokta) cinsiyet ve yaş değişkenleri alınmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre cinsiyet ($\beta=-,18$; $p<,01$) ve yaş ($\beta=,10$; $p<,01$) değişkenlerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu bulgular yaş arttıkça okuma üstbilişsel farkındalığının arttığını göstermektedir. Bunun yanında kadınların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değişkenler okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığa ilişkin varyansın %4,7'sini açıklamaktadır.

Analize ikinci sırada (blokta) günlük ritim değişkeni alınmıştır. Cinsiyet ve yaş değişkenleri kontrol edildiğinde günlük ritim değişkeninin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığın ($\beta=,09$; $p<,01$) anlamlı bir yordayıcısı olduğunu görülmektedir. Bulgulara göre gündüzcü günlük ritim özelliği olan öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değişken okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık değişkeninde daha önce açıklanan varyansa %0,8'lik katkı sağlamaktadır. Böylece açıklanan toplam varyans %5,5'e yükselmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre kadınların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları daha fazladır. Literatürde kadınların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının (Karatay, 2010); üstbilişsel okuma farkındalıklarının (Bozkurt ve Memiş, 2013); üstbilişsel becerilerinin (Altındağ, 2008; Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; İflazoğlu-Saban ve Saban, 2008; Kolić-Vehovec ve Bajšanski, 2006; Yavuz, 2009); okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin (Cantrell ve Carter, 2009; Kolić-Vehovec ve Bajšanski, 2006; Topuzkanamış, 2009) daha iyi olduğunu belirleyen araştırmalar mevcuttur. Ancak üstbilişsel farkındalık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını (Duran, 2011; Özsoy, Çakıroğlu ve Kuruyer, 2010; Özsoy ve Günindi, 2011; Padelıadu, Botsas ve Sideridis, 2002; Tüysüz, Karakuyu ve Bilgin, 2008); okuma stratejileri kullanımının cinsiyete göre farklılaşmadığını (Erdem, 2012; Özdemir, 2018) belirten araştırmalar mevcuttur. Araştırmada kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunması seçilen örneklem grubunun özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle yapılacak farklı çalışmalarda farklı örneklem gruplarında cinsiyet ve üstbilişsel beceriler ilişkisinin yeniden ele alınması faydalı olacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre bireylerin yaşı arttıkça okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları artmaktadır. Cantrell ve Carter (2009) yaştan okuma stratejilerini kullanma düzeyini etkileyen önemli bir değişken olduğunu belirtmektedir. Literatür incelendiğinde yaşla birlikte üstbilişsel becerilerin arttığını (Özsoy ve Günindi, 2011; Padelıadu, Botsas ve Sideridis, 2002; Tüysüz, Karakuyu ve Bilgin, 2008) tespit eden çalışmalar görülmektedir. Ancak strateji kullanımının yaşla birlikte artmadığını

belirleyen araştırmalar (Baykara, 2011; Erdem, 2012) da mevcuttur. Üstbilişsel becerilerin kullanımı konusunda önemli olan yaş değil tecrübe kazanmaktır. Yaşı büyük olan bireyler daha fazla üstbilişsel bilgiyi özümlediklerinden daha başarılı olurlar (Fisher, 1998). Özellikle okuma stratejilerine ilişkin üstbilişsel farkındalık konusunda yaş değişkeninin etkisi literatürde tam olarak açıklanmamıştır. Bu nedenle yaş değişkeni ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ilişkisini farklı örneklem gruplarında ele alacak yeni çalışmalar literatüre katkıda bulunacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin günlük ritim özellikleri okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarını etkilemektedir. Gündüzcü ritim tercihi olan öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları daha fazladır. Bireylerin zihinsel süreçlerinin (Hourihan ve Benjamin, 2013; Natale, Alzani, Cicogna, 2003; Rothen ve Meier, 2016), öğrenme becerilerinin (Gao, Terlizze ve Scullin, 2019), öğrenme stratejilerinin (Ruffing, Hahn, Spinath, Brünken, Karbach, 2015), akademik başarılarının (Damar, 2016; Önder, Horzum ve Beşoluk, 2012) günlük ritim özelliklerinden etkilendiğini gösteren araştırmalar yapılmıştır. Bireylerin günün hangi zaman diliminde zihinsel olarak daha aktif oldukları öğrenim süreçlerini etkilemektedir. Bu nedenle bireylerin günlük ritim özellikleri hakkında yapılacak farklı çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır.

Kaynaklar

- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanmanın Tutuma Etkileri. *Millî Eğitim*, 191, 68-77.
- Altındağ, M. (2008). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, R. D. (2002). Reforming Science Teaching: What Research Says About Inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 13 (1), 1–12.
- Babbs, P., Moe, A. (1983). Metacognition: A Key for Independent Learning From Text. *The Reading Teacher*, 36 (4), 422-426.
- Bağçeci, B., Döş B., Sarıca R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 551-566.
- Başaran, M. (2013). 4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 8 (8), 225-240.
- Baydık, B. (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 301-319. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/1354/330>
- Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ile Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Bozkurt, M., Memiş, A. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 147-160.
- Bråten, I., Amundsen, A., Samuelstuen, M. S. (2010) Poor Readers-Good Learners: A Study of Dyslexic Readers Learning With and Without Text. *Reading and Writing Quarterly*, 26 (2), 166-187. doi: 10.1080/10573560903123684
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Cantrell, S., Carter, J. (2009). Relationships Among Learner Characteristics and Adolescents' Perceptions About Reading Strategy Use. *Reading Psychology*, 30, 195–224. doi: 10.1080/02702710802275397
- Çakıroğlu, A., Ataman, A. (2008). Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Çubukçu, F. (2008). Enhancing Vocabulary Development and Reading Comprehension Through Metacognitive Strategies. *Educational Research*, 18 (1), 1-11.

- Damar, A. (2016). *Özerk Öğrenme, Günlük Ritim, Sosyal Jetlag ve Ortalama Uyku Süresi ile Fen Başarısı Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Duran, S. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kafkas Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Eker, C. (2014). The Effect of Teaching Practice Conducted by Using Metacognition Strategies on Students' Reading Comprehension Skills. *IOJES*, 6 (2), 269-280.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 207-223.
- Erdağı Toksun, S. (2018). Okuma tür, yöntem ve teknikleri. Semra Alyılmaz, Berna Ürün-Karahan (Ed.), *Okuma Eğitimi* içinde (s. 75-105). Ankara: Anı Yayınları.
- Erdem, C. (2012). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1 (4), 162-186.
- Fisher R. (1998). Thinking About Thinking: Developing Metacognition in Children. *Early Child Development and Care*, 141 (1), 1-15.
- Gao, C., Terlizzese, T., Scullin, M. K. (2019). Short Sleep and Late Bedtimes are Detrimental to Educational Learning and Knowledge Transfer: An Investigation of Individual Differences in Susceptibility. *The Journal of Biological and Medical Rhythm Research*, 36, 307-318. <https://doi.org/10.1080/07420528.2018.1539401>
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara : Kadioğlu Matbaası.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem A.
- Güngör, A., Ün Açıkgöz, K. (2006). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502.
- Houriham, K. L., Benjamin, A. S. (2013). State-based Metacognition: How Time of Day Affects The Accuracy of Metamemory. *Memory*, 22, 553–558. doi: 10.1080/09658211.2013.804091
- Houtveen, A. A. M., van de Grift, W. J. C. M. (2007) Effects of Metacognitive Strategy Instruction and Instruction Time on Reading Comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (2), 173-190. doi: 10.1080/09243450601058717
- İflazoğlu Saban, A., Saban A. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları ile Güdülerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9, 35-58.
- Jacobson, R. (1998). Teachers Improving Learning Using Metacognition With Self-Monitoring Learning Strategies. *Education*, 118 (4), 579-589.
- Karadağ, R., Yurdakal, İ. H. (2016). Okuma eğitimi. Fatma Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi* içinde (s. 107-163). Ankara: Anı Yayınları.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *TÜBAR*, 27, 457-475.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A.
- Kolić-Vehovec, S., Bajšanski, I. (2006). Metacognitive Strategies and Reading Comprehension in Elementary-School Students. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (4), 439-451.
- Ku, K., Ho, I. (2010). Metacognitive Strategies That Enhance Critical Thinking. *Metacognition Learning*, 5, 251–267. doi: 10.1007/s11409-010-9060-6
- Kuruyer, H. G., Özsoy, G. (2016). İyi ve Zayıf Okuyucuların Üstbilişsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 771-788.
- Mason, L., Santi, M. (1994). Argumentation Structure and Metacognition in Constructing Shared Knowledge at School. American Educational Research Association (AERA) Sempozyumu, New Orleans. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371041.pdf>
- Mokhtari, K., Reichard, C. A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Rreading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249–259.

- Natale, V., Alzani, A., Cicogna, P. (2003). Cognitive Efficiency and Circadian Typologies: A Diurnal Study, *Personality and Individual Differences*, 35 (5), 1089-1105. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00320-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00320-3)
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. ABD: Cambridge Üniversitesi.
- Ormrod, J. E. (2012). *Human learning (Sixth Edition)*. New Jersey: Pearson.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/ Harper & Row.
- Önder, İ., Beşoluk, Ş., Horzum, M. B. (2013). Psychometric Properties of the Turkish Version of the Composite Scale of Morningness. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1-10. doi: 10.1017/sjp.2013.76
- Önder, İ., Horzum, M. B. & Beşoluk, Ş. (2012). Chronotype, Learning Approach, Type/Time of Instruction and Academic Achievement of The University Students. Luka Golovkin, Alexei Maliszewicz (Ed.), *Circadian Rhythms Biology, Cognition and Disorders* içinde (s. 161-186). New York: Nova.
- Özdemir, S. (2018). The Levels of Using Reading Strategies of the Prospective Teachers. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 296-315.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri*, 6 (4), 713-740.
- Özsoy, G., Günindi Y. (2011). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri. *İlköğretim Online*, 2, 430-440.
- Özsoy, G., Çakıroğlu, A., Kuruyer, G. H. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs 2010, Elazığ, 9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı İçinde (s. 489-492). Ankara: Tübitak.
- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 11 (2), 292- 305.
- Padeliadu, S., Botsas G. & Sideridis G. (2002). Metacognitive Awareness And Reading Strategies: Average and Readingdisabled Students, M. Makri-Tsilipakou (Ed.). 14th International Symposium selected papers on Theoretical and Applied Linguistics, 20-22 Nisan 2000, Yunanistan, Selected papers on theoretical and applied linguistics içinde (s. 307–318). Selanik: School of English—Aristotle University of Thessaloniki.
- Palincsar, A., Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Paris, S. G., Cross, D. R., Lipson, M. Y. (1984). Informed Strategies for Learning: A program to Improve Children's Reading Awareness and Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1239-1252. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1239>
- Paris, S. C., Jacobs, J. E. (1984). The Benefits of Informed Instruction for Children's Reading Awareness and Comprehension Skills. *Child Development*, 55 (6), 2083-2093.
- Pressley, M., Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. New York-Londra: Routledge .
- Rothen, N., Meier, B. (2016). Time-of-day Affects Prospective Memory Differently in Younger and Older Adults. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 24 (6), 600-612. doi: 10.1080/13825585.2016.1238444
- Ruffing, S., Hahn, E., Spinath, F. M., Brünken, R., Karbach, J. (2015). Predicting Students' Learning Strategies: The Contribution of Chronotype Over Personality. *Personality and Individual Differences*, 85, 199-204. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.048>
- Schmitt, M. C., Hopkins, C. J. (1993). Metacognitive Theory Applied: Strategic Reading Instruction in the Current Generation of Basal Readers. *Reading Research and Instruction*, 32 (3), 13–24.
- Sheorey, R., Mokhtari, K. (2001). Differences in the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Among Native And Non-Native Readers. *System*, 29, 431–449.

- Smith, C. S., Reily, C., Midkiff, K. (1989). Evaluation of Three Circadian Rhythm Questionnaires with Suggestions For An Improved Measure Of Morningness. *Journal of Applied Psychology*, 74, 728-738.
- Snow, C. E., Burns, S. M. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy.
- Şen, H. Ş. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişüstü Yetileri Kullanma Durumlarının Bazı değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2 (1), 2146-7463.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-148.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tüysüz, C., Karakuyu, Y., Bilgin, İ. (2008). Öğretmen Adaylarının Üst Biliş Düzeylerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (17), 147-158.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Yang, Y. F. (2002). Reassessing Readers' Comprehension Monitoring. *Reading in a Foreign Language*, 14 (1), 18-42.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Zhang, L. J., Wu, A. (2009). Chinese Senior High School EFL Students' Metacognitive Awareness and Reading Strategy Use. *Reading in a Foreign Language*, 21, 37-59.

Extended Abstract

Introduction

Cognitive strategies can be listed as note-taking, summarizing, elaboration of prior knowledge, inferencing, guessing, analyzing context clues; yet, metacognitive strategies are related to self-evaluation and thinking about reading as the learning process is based on regulation (Oxford, 1990; O'Malley and Chamot, 1990). Metacognition in reading involves self-monitoring and evaluation of one's own reading. The selection of appropriate strategies and skills for the text indicates the use of metacognitive skills in reading. Reading process begins with one's metacognitive skills and is completed with the use of reading strategies (Zhang and Wu 2009; Babbs and Moe, 1983).

One of the ways to enhance the effectiveness of reading process and to improve one's reading comprehension level is to ensure that the reader is capable of choosing appropriate strategies for the text and applying them. However, in applying these strategies, the ability of the reader to manage his/her own reading process and to find solutions for potential problems are related to the level of his/her metacognitive level. Analysis of the variables that affect the metacognitive awareness of reading strategies would enable individuals to improve their reading skills and also add to the relevant literature.

Analysis of the variables that affect the metacognitive awareness of reading strategies would enable individuals to improve their reading skills and also add to the relevant literature. For that reason, this study investigates the following research question: "Do the variables of gender, age and circadian rhythm characteristics significantly predict the university students' metacognitive awareness of reading strategies?".

Method

As the study looks into the relations between variables, it is a correlational study. The dependent variable of this study is participants' metacognitive awareness of reading strategies whilst the independent variables are the variables of gender, age and circadian rhythm characteristics, which are analyzed in relation to the dependent variable.

A total of 818 students, who attended the initial teacher training in the Faculty of Education, Sakarya University, Turkey in the spring term of the 2015-2016 academic year, participated in the study. As the study seeks to reach all of the students who have received this training, it follows a maximum variation sampling method, which is one of purposive sampling methods to ensure the participation of students from different departments.

The data collection tools in the study are the metacognitive awareness of reading strategies inventory, the composite scale of morningness and personal information forms.

Result and Discussion

The variables of gender and age are in the first set of rows (block) in the hierarchical regression analysis. The results show that the variables of gender ($\beta = -.18$; $p < .01$) and age ($\beta = .10$; $p < .01$) significantly predict the metacognitive awareness of reading strategies. The variable of circadian rhythm is in the second row (block) in the analysis. When the variables of gender and age are controlled for, the variable of circadian rhythm significantly predicts the metacognitive awareness of reading strategies ($\beta = .09$; $p < .01$).

The study concludes that the metacognitive awareness of female students towards reading strategies is higher. This difference in favor of female students may result from the characteristics of the selected sample group. It is notable that studies in the literature have not clearly identified the effect of the variable of gender on the skills related to metacognition. Therefore, further studies may examine the relation between gender and metacognitive skills with different sample groups.

The results of the study demonstrate that the older the individual is, the higher his/her metacognitive awareness towards reading strategies is. Remarkably, the effect of the variable of age on metacognitive awareness towards reading strategies has not been fully explored in the literature. Therefore, further studies may examine the relation between age and metacognitive skills with different sample groups.

In conclusion, the study shows that the preferences of students regarding circadian rhythm affect their metacognitive awareness towards reading strategies. The students who prefer a morningness circadian rhythm have higher metacognitive awareness towards reading strategies. Further studies should be done to address the preferences of individuals regarding circadian rhythm and their metacognitive skills and use of reading strategies. Therefore, further studies may examine circadian rhythm and different variables with different sample groups.



Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

*Tarık BAŞAR***
*Meral YAVAŞLI****

Öz

Bu araştırma, 2018 Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nı öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma modeli, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen on beş Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, programda yaratıcılığa gereken önemin verilmediği, öğretmenlerin programı uygularken teknolojiye çok fazla yararlanmadıkları ve daha çok sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, mevcut sınav sistemi, öğrencilerin okuma alışkanlığının olmayışı ve öğrencilerin yazma etkinliklerine yönelik istek ve motivasyonlarının düşük olması gibi nedenlerden dolayı uygulamada sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı, yazma becerisi, yazılı anlatım

Evaluation of Authorship and Writing Skills Course Curriculum in line with the Opinions of Teachers

Abstract

This research was carried out to evaluate the 2018 Authorship and Writing Skills Curriculum in line with the opinions of teachers. For this purpose, the research model was designed as a case study, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of fifteen Turkish teachers determined by maximum variation sampling method. In the research, a semi-structured interview form was used as a data collection tool. Content analysis method was used in the analysis of the data obtained in the research. As a result of the research, it was determined that creativity was not given importance in the curriculum, teachers did not use technology much while implementing the curriculum and they preferred more result-based evaluation methods. In addition, the teachers stated that they had problems in practice due to the existing examination system, absence of reading habits of their students and low wanting and motivation towards writing activities.

Keywords: Authorship and writing skills course curriculum, writing skill, written expression

Giriş

Eğitim programları aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenilen bilgi ve beceri alanlarından birisi de dil eğitimidir (Calp, 2010). Dil eğitimi ise “*konuşma, dinleme, okuma ve yazma*” olmak üzere

** Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir, tarik.basar@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2653-0435

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir, meralyavasli@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0276-9561

dört temel beceri alanını içermektedir. Bu beceri alanlarından dinleme, bireyin yaşamında kazandığı ilk beceridir ve bu beceriyi de konuşma becerisi takip etmektedir (Kasten ve Yıldırım, 2013). Günlük yaşamda eş zamanlı kullanılan dinleme ve konuşma becerileri birbirleriyle ilişkili iki beceridir (Sadıku, 2015). Konuşma becerisi aynı zamanda okuma ve yazma gibi diğer iki temel becerinin de özünü oluşturmaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2015).

Okuma ve yazma becerilerinin ise birbirlerinden etkilenen iki beceri olduğu kabul edilen bir gerçektir (Oshchepkova ve Alkhaldi, 2018). Yani bu iki beceri birbirinden bağımsız düşünülemez. Yazma eğitimi alanında yapılan çalışmaların akademik eğilimlerini inceleyen ve yapılan 50 tez çalışmasında yazma becerisinin okuma becerisiyle ilişkilendirildiği sonucuna ulaşan Tok ve Potur (2015) da yaptıkları çalışma ile bu görüşü doğrulamaktadır.

Okuma ve yazma becerilerini, dinleme ve konuşma becerilerinden ayıran en önemli nokta ise bu iki becerinin kazanılması ve daha sonra da geliştirilmesi süreçlerinin eğitim aracılığıyla sağlanmasıdır. Oysaki dinleme ve konuşma becerileri eğitim aracılığıyla geliştirilebilen beceriler olmasına rağmen eğitim almadan da kazanılmaktadır (Karakoç Öztürk, 2012). Karatay'a (2011) göre, bu dört temel dil becerisi içinde geliştirilmesi için daha fazla zamana ihtiyaç duyulan beceri ise yazma becerisidir. Dolayısıyla da yazma becerisi, kısa zamanda kazanılacak kolay bir beceri değildir (Özonat ve Sis, 2016).

Yazma becerisini bireyin duygu veya düşüncelerini ifade etmede belli sembol ve işaretleri düzenleme ve kullanma becerisi olarak tanımlamak mümkündür. Yazma becerisi, el ve göz eğitimi sonucunda kazanılan ve aynı zamanda çaba ve deneyim gerektiren bir beceridir (Gündüz ve Şimşek, 2016). Ayrıca yazma becerisi bilişsel boyutu da olan bir beceridir ve bu kapsamda bilgi, kavrama, uygulama ve sentez gibi bilişsel alan basamaklarını da içermektedir (Defazio, Jones, Tennant ve Hook, 2010). Zaten yazma becerisinin en önemli özelliklerinden birisi de düşünmeyi içermesidir. Yazma becerisinin bir diğer özelliği ise bireyin duygu ve düşüncelerini kalıcı olarak ifade emesine imkan vermesidir (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2006).

Bireylerin yaşamlarının her alanında ihtiyaç duyacakları bu beceriyi kazanabilmeleri ve günlük yaşamlarında etkili olarak kullanabilmeleri ise ilkökul ve ortaokul düzeyinde alacakları eğitime bağlıdır (Bahşi ve Sis, 2019). Öğrencilerin yazma becerisine yönelik alacakları eğitim ise onların hem Türkçe hem de diğer derslerdeki başarılarını da etkileyecektir. Alan yazında yapılan çalışmalar da bu görüşü doğrulamaktadır. Temur (2001) 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin yazma becerileri ile okul başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlerken Kaleağası (2009) ise 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, yazma becerileri ile öğrencilerin Türkçe dersi başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Yani öğrencilerin eğitim yaşamlarında başarılı olmaları yazma becerilerindeki yeterliliklerine bağlıdır (Durga ve Rao, 2018). Fakat bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olan yazma becerisinde öğrenciler okul hayatları boyunca zorluk yaşamaktadır (Tok ve Ünlü, 2014). Deniz (2017) tarafından yapılan çalışma da bu görüşü desteklemektedir. Deniz (2017) tarafından 7. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada, öğrencilerin yazma becerisi düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazma becerisinde zorluk yaşamalarının nedeni ise yazma becerisinin kolay kazandırılacak bir beceri olmamasından kaynaklanmaktadır (Afrin, 2014). Ayrıca yazma becerisi kazanma sürecinde karşılaşılan birçok sorun da süreci olumsuz etkilemektedir. Tok ve Ünlü (2014) ortaokul düzeyinde yazma becerisi kazanma sürecini olumsuz etkileyen bu sorunları öğretmenden kaynaklı, öğrenciden kaynaklı, eğitim sisteminden kaynaklı ve diğer olmak üzere dört başlık altında incelemiştir. Öğretmenden kaynaklı sorunların başında öğretmenlerin yazma becerisine yönelik yeterli donanımına sahip olmaması; öğrenciden kaynaklı sorunların başında ise okuma alışkanlığının olmaması gelmektedir. Ayrıca eğitim sisteminden kaynaklı sorunun ulusal sınav sisteminden ve diğer başlığı altında yer alan sorunun ise televizyon ve internetin olumsuz etkilerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Tağa ve Ünlü (2013) ise yaptıkları benzer bir çalışmada yazma becerisi kazanma sürecini olumsuz etkileyen sorunları öğrenciden kaynaklı, öğretmenden kaynaklı, programdan kaynaklı ve dış etkenlerden kaynaklı olmak üzere dört kategoriye ayırmıştır. Öğrenciden kaynaklı sorunların başında okuma alışkanlığının olmayışı, öğretmenden kaynaklı sorunların başında alandaki güncel çalışmaların

takip edilmeyişi; programdan kaynaklı sorunların başında süre yetersizliği ve dış etkenlerden kaynaklı sorunların başında ise internet ve cep telefonlarında kullanılan dil gelmektedir.

Öğrencilerin yazma etkinliklerinde yaşadıkları zorluk ise yazma becerisine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olmaktadır (Yaman, 2010). Ayrıca bu zorluk öğrencilerin yazma etkinliklerinden kaçınmalarına da yol açmaktadır (Ungan, 2007). Baş ve Şahin (2013) tarafından yapılan çalışma da bu görüşü doğrulamaktadır. Baş ve Şahin (2013) yaptıkları çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin yazma eğilim algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kısacası yazma becerisi, öğrencilerin kazanmakta zorlandıkları bir beceridir (Younes ve Albalawi, 2015). Öğrencilerin sorun yaşadıkları bu beceri alanının daha etkin kazandırılması ve öğrencilerin yazma etkinliklerinden zevk almalarını sağlamak amacıyla ise Türkiye’de yazma becerine yönelik Türkçe dersinden bağımsız *“Yazarlık ve Yazma Becerileri”* adı altında yeni bir dersin oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu yeni derse yönelik ilk program ise 2012 yılında yayınlanmıştır. Seçmeli olarak uygulanan bu ders ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerini kapsamaktadır. 2012 Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı ise *“Her öğrenci duygu ve düşüncesini yazılı olarak ifade etme yeteneğine sahiptir”* görüşü temel alınarak hazırlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012).

2012 YYB programında yazma becerisinin güzel ve etkili olabilmesi için zamana ihtiyaç olduğu da belirtilmiştir. Bu doğrultuda, 2012 YYB programında öğretim yaklaşımı olarak süreç temelli yaklaşım benimsenmiştir. 2012 programında yazma becerisine yönelik beş beceri ve bu becerilere ait kazanımlar yer almaktadır. 2012 YYB programının en önemli özelliği ise belirlenen beceri ve kazanımlara ulaşmada öğretmenlere yol gösterecek öğretim programı uygulama kılavuzunu da içermesidir. Bu kılavuzda, YYB programında belirlenen beceri ve kazanımlar için *“başlangıç düzeyinde”*, *“orta düzeyde”*, *“yeterli düzeyde”* ve *“ileri düzeyde”* olmak üzere dört farklı düzey belirlenmiştir. 2012 YYB programında yer alan bu düzeyler, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri veya YYB dersini kaçınıcı kez seçtiklerine göre değil; öğrencilerin yazma becerilerinin düzeyleri esas alınarak belirlenmiştir. YYB programı uygulama kılavuzunda, her bir kazanıma öğrencilerin ulaşabilmesi için dört temel düzeyin her birinde yapılabilecek etkinlik örnekleri de yer almaktadır. Dolayısıyla 2012 YYB programında, öğretmenlerden istenilen yazma becerine yönelik gerçekleştireceği etkinlikleri öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak gerçekleştirmesidir (MEB, 2012).

2018 yılında ise 2012 YYB dersi öğretim programında değişikliklere gidilerek program yeniden güncellenmiş ve 2018 YYB dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Yapılan bu çalışmada da 2018 programı esas alınmıştır. 2018 YYB programında, 2012 YYB programında olduğu gibi yazma becerisi bir süreç olarak görülmektedir. Yani yazma becerisine yönelik yapılacak etkinliklerde temel amaç, ürün odaklı geleneksel yaklaşımlardaki gibi yazılı anlatım çalışmaları meydana getirmek değil; öğrencilerin yazma sürecindeki sorumluluğu kendilerinin alarak süreci kendi başlarına gerçekleştirebilme becerisi kazandırmaktır (MEB, 2018).

2018 YYB programı 2012 YYB programından farklı olarak yeterlilik temelli hazırlanmış ve bu kapsamda programda *“hazırlık”*, *“planlama”*, *“geliştirme”*, *“düzeltme”* ve *“sunum”* olmak üzere beş yeterlilik belirlenmiştir. 2018 YYB programında her bir yeterlilik için de öğrencilerin ulaşması gereken kazanımlar yer almaktadır. 2018 YYB programında yer alan yeterliliklerin sıralaması ve bu yeterlilikler için belirlenen kazanım sayıları ve öngörülen ders saatleri aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir (MEB, 2018):

Tablo 1.

2018 YYB programında yer alan yeterlilik adları, kazanım sayıları ve öngörülen ders saatleri

Yeterlilik Sırası	Yeterlilik Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati
1	Hazırlık	8	19
2	Planlama	4	9
3	Geliştirme	8	19
4	Düzeltme	6	14
5	Sunum	5	11
Toplam		31	72

2018 YYB programında yer alan yeterlilikler ve kazanımlar tüm sınıf düzeylerinde aynıdır. Bu kapsamda, 2018 YYB programında “*Öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar*” başlığı altında hangi sınıf düzeyinde ne tür etkinliklerin yapılabileceğine yönelik önerilere yer verilmiştir. Örneğin; beşinci sınıflarda 6-8 kelimelik cümleler içeren etkinlikler önerilirken; yedinci ve sekizinci sınıflar için on iki ve üzeri kelimelik cümleler içeren etkinliklerin yapılması önerilmiştir. Yine benzer şekilde beşinci sınıflar için öyküleyici anlatım metinlerine yönelik etkinliklerin yapılabileceği belirtilirken; yedinci ve sekizinci sınıflarda bilimsel yazma etkinliklerine yer verilebileceği ifade edilmiştir. Yani öğretmenlerden beklenen, sınıflarda yazma becerisine yönelik yapacakları etkinlikleri öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak gerçekleştirmeleridir.

2018 YYB programını 2012 YYB programından ayıran en temel fark ise 2012 YYB programında yer alan program uygulama kılavuzunun 2018 YYB programında yer almamasıdır. Yani 2018 YYB programında, 2012 YYB programında her bir kazanımının nasıl gerçekleştirileceğine yönelik öğretmenlere verilen örnekler yer almamaktadır. Sadece bazı kazanımlarda, kazanımın nasıl gerçekleştirileceğine yönelik kazanımın hemen altında açıklamalara yer verilmiştir. Bir başka deyişle, 2012 YYB programında, 2018 YYB programına göre öğretmenlere yol gösterici olması açısından daha fazla bilginin yer aldığı söylenebilir.

Özonat ve Sis (2016) 5. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, yazma becerisine yönelik uygulamaya konulan YYB dersinin öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından sevilen bir ders olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Özonat ve Sis (2016) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun YYB dersinin yazma becerilerine katkı sağlayacağı inancına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum da YYB dersine yönelik geliştirilen programların önemini daha da artırmaktadır. Geliştirilen programların öğrencilere yazma becerisini kazandırmadaki etkinliği ise ancak programların değerlendirilmesiyle tespit edilebilir. Bir programın etkililiğine yönelik en değerli görüşler ise programın uygulayıcıları olan öğretmenlerden elde edilebilir. İşte bu araştırmada da 2018 YYB programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Alan yazında YYB dersine yönelik Becel (2013), Çarkıt ve Karadüz (2015) ve Özonat ve Sis (2016) tarafından yapılan çalışmalar bulunmakla birlikte mevcut 2018 YYB programına yönelik herhangi bir çalışma yer almamaktadır. Dolayısıyla da bu çalışmanın alan yazına bir katkı sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca yapılan bu araştırmada, öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda 2018 YYB programına yönelik belirlenen eksikliklerin, programın daha sonraki yıllarda yapılacak güncelleme çalışmaları için değerli bir veri kaynağı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, mevcut 2018 YYB dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından araştırma modeli, nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanılarak gerçekleştirildiği araştırmalardır. Nitel araştırmalar, araştırılacak konu veya olayın kendi ortam ve koşullarında gerçekçi ve bütüncül bir yapıda incelenmesine imkan veren araştırmalardır. Durum çalışmaları ise araştırma başlangıcında belirlenen araştırma sorularını elde edilen veriler aracılığı ile yanıtlamaya çalışan bir araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmaları, gözlem, görüşme veya dokümanlar aracılığı ile ulaşılan verilerin derinlemesine incelenmesine imkan sağlayan bir modeldir (Glesne, 2012). Durum çalışmalarında, durumlar bireysel ya da belli bir gruba yönelik olabilir. Ayrıca durum çalışmalarında, araştırılan konu derinlemesine incelendiğinden dolayı az sayıda katılımcıyla gerçekleştirilir (Kaleli Yılmaz, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’nin 4 farklı ilinde görev yapan 15 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşleri alınan öğretmenler ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, küçük örneklemeler belirlemek ve bu örneklemeler içerisinde yer alan bireyler arasında çeşitlilik sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da çalışma grubunda yer alan bireyler arasındaki çeşitlilik ise öğretmenlerin görev yaptıkları okullar temel alınarak sağlanmıştır. Bu

kapsamda, okullar belirlenirken, okulların sosyoekonomik düzeyleri arasında çeşitlilik sağlamak için hem il merkezinden hem de köylerden okullar araştırma kapsamına alınmıştır. Ayrıca araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenler belirlenirken, en az bir yıl bu dersi vermiş olma şartı aranmıştır. Araştırma kapsamında, görüşleri alınan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve YYB dersini verdiği yıl sayısına ilişkin demografik bilgileri Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2.

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet		Mesleki Kıdem			Dersi verdiği yıl sayısı		
Erkek	Kadın	0-10 yıl	11-20 yıl	21 yıl üzeri	1 yıl	2 yıl	3 yıl ve üzeri
7	8	5	6	4	7	4	4

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmenlerin 2018 YYB dersi öğretim programına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu taslağı hazırlanmıştır. Oluşturulan taslak forma ilişkin 5 uzmanın görüşüne başvurulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda taslak formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca taslak görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin 3 Türkçe öğretmeniyle de ön deneme gerçekleştirilmiştir. Ön deneme sonucunda, öğretmenler taslakta yer alan soruların anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Ön deneme uygulamasından sonra oluşturulan nihai görüşme formunda ise 12 soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler yüz yüze ve ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle öğretmenlerin müsait olduğu gün ve saat için önceden randevu alınmış ve görüşme esnasında da ses kayıt cihazını kullanmak için izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi yönteminde, araştırma kapsamında elde edilen verilerin açıklanmasını sağlayacak kavram ve ilişkilerin belirlenmesi amaçlanır. Bu amaç doğrultusunda da öncelikle elde edilen verilerin kavramlar haline dönüştürülmesi ve daha sonra da bu kavramların belli bir mantık çerçevesinde organize edilmesi ve böylece elde edilen verileri açıklayan temaların oluşturulması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada, bu analiz yöntemini kullanabilmek için öncelikle ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler transkript edilmiş ve yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale dönüştürülen görüşme verilerine yönelik kod ve temaların belirlenmesinde ise Maxqda programından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle görüşme verilerinden kodlar oluşturulmuş ve elde edilen kodlar da benzerliklerine göre gruplanarak temalar oluşturulmuştur. Daha sonra her bir koda yönelik sıklık değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerini daha iyi yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında belirlenen kod ve temaların güvenilirliğini sağlamak amacıyla ise görüşme verileri bir başka araştırmacı tarafından daha analiz edilmiş ve diğer araştırmacının elde ettiği kod ve temalar karşılaştırılarak her iki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Bu yüzde ise Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen (Görüş birliği sayısı / Görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı) formül aracılığı ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda, uyum yüzdesi .93 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre bu uyum yüzdesi, araştırma kapsamında elde edilen kod ve temalar için güvenilirliğini sağlandığını göstermektedir.

Bulgular

YYB dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıda alt başlıklar halinde verilmiştir.

YYB Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu

Öğretmenlerin YYB dersi öğretim programına yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin görüşleri ve bu görüşlere ait sıklık dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin programa yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin görüşlerinin sıklık dağılımı

Tema	Alt Tema	Kodlar	s
Hizmet İçi Eğitim	Hizmet İçi Eğitim Almayanlar	Hizmet içi eğitim gerekli	12
		Hizmet içi eğitimin yararı kaliteli olmasına bağlı	2
	Hizmet İçi Eğitim Alanlar	Hizmet içi eğitim yararlı	1

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerden sadece biri YYB dersine ilişkin hizmet içi eğitim aldığını belirtmiş ve oldukça da yararlı bulduğunu ifade etmiştir. Hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerden ikisi verilen eğitimin kaliteli olması durumunda yararlı olacağını ifade ederken, on iki öğretmen ise mutlaka bu derse ilişkin bir hizmet içi eğitimin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin bu duruma ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Yerinde bir karardır almam. Çünkü YYB dersi öyle kolay bir ders değil." (Öğretmen-13).

"Eğitimin nasıl verileceği önemli. Kalabalık gruplara tek bir hoca anlatacaksa mantıklı değil. Küçük gruplarla bilgi alışverişinin yapılabileceği ortamlarda yararlı olacağını düşünüyorum." (Ö-12)

"Alınması ihtiyaç bu tür derslerde ne yapacağımıza dair bir bilgi birikimine sahip değiliz. Ne yapacağımıza ilişkin bilgi toplamaya kalkıştığımızda bu konu ile ilgili bir yer yok. Kesinlikle ihtiyaç." (Ö-5)

Öğretmenlerin yukarıdaki görüşleri incelendiğinde, hizmet içi eğitim alan öğretmenin YYB dersinin zor bir ders olmasından dolayı böyle bir eğitimin gerekli olduğunu düşündüğü; hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise yeterli donanımına sahip olmadıkları için böyle bir eğitimin gerekli olduğunu düşündükleri fakat aynı zamanda yapılacak eğitimin kalitesinin de onlara katkı sağlayacak nitelikte olması gerektiğini savundukları görülmektedir.

YYB Dersi Öğretim Programı'na Yer Alan Yeterlilik Alanları

Öğretmenlerin YYB dersi öğretim programında yer alan yeterlilik alanlarına ilişkin görüşleri ve bu görüşlere ait sıklık dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin programda yer alan yeterlilik alanlarına ilişkin görüşlerinin sıklık dağılımı

Tema	Kodlar	s
Yeterlilik alanları	Yeterlilik alanlarının sıralaması uygun	10
	Hazırlık bölümüne yönelik süre arttırılabilir	4
	Öğrencilerin seviyesine uygun değil	3
	Yaratıcılık ihmal edilmiş	2
	Sıralama yanlış	1
	Kararsızım	1

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerden onu öğretim programında YYB için belirlenmiş yeterlilik alanlarının sıralamasını uygun bulurken; bir öğretmen sıralamayı uygun bulmadığını ifade etmiştir. Üç öğretmen ise yeterlilik alanlarının öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını, dört öğretmen de hazırlık bölümünün süresinin daha uzun olması gerektiğini belirtmiştir. Görüş belirten öğretmenlerden ikisi de yeterlilik alanları içinde yaratıcılığın ihmal edildiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bu duruma ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Dersimizin adını yaratıcı yazarlık olduğunu göz önüne alırsak bir taslak oluşturmadan sunuma kadar böyle bir süreç izlenmesinin yerinde olacağını düşünüyorum.” (Ö-8)

“Bu bölümleri uygun buldum ama her yazı için bu planlamayı yapmak doğru mu onu bilemiyorum. Ben bu aşamaları her bir yazı etkinliğinde kullandım. En fazla üç hafta sürdü yazılarımızı oluşturmak her seferinde. Programdaki bu planlama çocuğu kopartıyor, yazıdan, süreçten uzaklaştırıyor bence.” (Ö-9)

“Ama biraz daha yaratıcı kısmında ne yapılabileceği verilmiş olmalı. Hazırlık kısmı geniş olmalı. Yani ben burada yaratıcı kısma önemi, vurguyu göremedim. Klasik bir dersin sunumundaki aşama gibi geldi bana. Beklenenin dışında bir taslak değil. Bizim de üzerine ne yapılabilir diye kafa yormamız gerekir.” (Ö-6)

Öğretmenlerin yukarıdaki görüşleri incelendiğinde, YYB dersi öğretim programında yer alan yeterlilik alanlarına yönelik hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum olarak yapılan sıralamanın uygun olduğunu düşünen öğretmenler olmasına karşın bu sıralamanın çocukları yazma etkinliklerinden uzaklaştırdığını düşünen öğretmenler olduğu da görülmektedir. Ayrıca yeterlilik alanlarında yaratıcılığa gereken vurgunun yapılmadığını ve bu durumun da yeterlilik alanlarını sıradanlaştırdığını düşünen öğretmenlerin de olduğu görülmektedir.

YYB Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanımlar

Öğretmenlerin YYB dersi öğretim programında yer alan kazanımlara ilişkin görüşleri ve bu görüşlere ait sıklık dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin programda yer alan kazanımlara ilişkin görüşlerinin sıklık dağılımı

Tema	Kodlar	s
Kazanım	Günlük yaşamla ilişkili	6
	Öğrenci seviyesine uygun değil	5
	Kazanımlar sınıf düzeyine göre farklılaştırılmalı	3
	Yaratıcı yazarlık kısmını ön plana çıkarmıyor	3
	LGS sistemine uygun değil	2
	Öğrenci seviyesine uygun	2
	Metin türleri ile ilgili kazanımlar detaylandırılmalı	1
	Kalabalık sınıflara uygun değil	1

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin altısı kazanımları günlük yaşamla ilişkili bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin beşi ise kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını, üçü yaratıcılık kısmını ön plana çıkarmadığını, üçü de kazanımların her sınıf seviyesinde aynı olduğunu belirterek kazanımların sınıf seviyelerine göre farklılaşması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin bu duruma ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Olumlu aslında. Okuma ve yazma birbirinden ayrı düşünülemez. Yazma da okunan bilgilerin pekiştirilmesini sağlar. Etkili ve doğru yazma. Farklı edebi türleri çocuk tanımalı. Buna fırsat tanıyor.” (Ö-7)

“Yaratıcı yazma konusunda da dikkatimi çeken bir kazanım olmadı. Bu kısım eksik gördüm.” (Ö-9)

“Kazanımların tüm sınıf seviyelerinde aynı olmasını uygun bulmuyorum. Ayırıştırılmamış. Kazanımlar konusunda bir sıkıntı var. 5 ve 6. sınıflar biraz daha basitleştirilirken 7 ve 8. sınıflar zorlaştırılabilir bence.” (Ö-10)

Öğretmenlerin yukarıdaki görüşleri incelendiğinde, YYB dersi öğretim programında yer alan kazanımlara ilişkin öğrenciler için uygun olduğunu düşünen öğretmenler olmakla birlikte kazanımların 5 ve 6. sınıf düzeylerinde öğrencilerin seviyesinin üzerinde 7 ve 8. sınıf düzeylerinde ise öğrencilerin seviyesinin altında olduğunu düşünen öğretmenler olduğu da görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin programda yaratıcı yazma etkinliklerine imkan veren kazanımlara yer verilmemesini ve de kazanımların her bir sınıf düzeyine göre farklılaştırılmamasını eleştirdikleri görülmektedir.

YYB Dersi Öğretim Programı’nı Uygularken Gerçekleştirilen Öğretme-Öğrenme Süreci

Öğretmenlerin YYB dersi öğretim programını uygularken gerçekleştirdikleri öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri ve bu görüşlere ait sıklık dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin programı uygularken gerçekleştirdikleri öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin sıklık dağılımı

Tema	Kodlar	s
Öğretme-Öğrenme Süreci	Metnin türünü özelliklerine göre yazma	5
	Kendini rahatça ifade edebileceği basit etkinlikler	4
	Görselden hareketle metin oluşturma	4
	Okuma etkinliği	4
	Düz anlatım	4
	Olaya dayalı metinler oluşturma/tamamlama	3
	Sunum yaptırma	2
	Anahtar sözcüklerden hareketle metin oluşturma	2
	Diğer derslerdeki eksiklikleri tamamlama	2
	Örnek metin üzerinden benzerini oluşturma	2
	Etkinlik kitaplarından faydalanma	2
	Soru cevap	2
	Eleştirel bakış açısını kazandırmaya yönelik etkinlikler	2
	Serbest yazma	2
	Kitap oluşturma	2
	Drama	1
	Anlama etkinlikleri	1
	Yazdıkları metinle ilgili görseller çizdirmek	1
	Ses ve görsellerden hareketle konuşma etkinlikleri	1
	Farklı metin türlerini iç içe kullanma	1
	Belgesel izlettirip metin oluşturma	1
	Birbirlerinin öykü ve görsellerini tamamlama	1
	Disiplinler arası etkileşime dayalı etkinlikler	1
	Dikte	1
	Bakış açısını kavratmaya yönelik etkinlikler	1
	Dijital kitap oluşturma	1
	Kavram haritası	1

Tablo 6 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerden beşi metnin türünün özelliklerini yansıtan metin oluşturma çalışmaları yaptığını ifade ederken, dördü öğrencilerin kendilerini rahat ifade edecekleri basit etkinliklerle başladıklarını, dördü görselden hareketle metin oluşturma çalışmaları yaptıklarını, dördü okuma etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ve dördü de düz anlatımı kullandıklarını belirtmişlerdir. Sadece iki öğretmen kitap oluşturdıklarını hatta bunlardan biri dijital kitap

oluşturduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin bu duruma ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Geçen yıl biz bir dijital kitap yayımladık. Bu kitabın konusu doğa sevgisiydi. Doğa ile ilgili karikatürlerden yola çıktık. Dünya çapında ödül almış karikatürleri çocuklarla paylaştım. Herkes istediğini seçti oradan yola çıkarak yine tür sınırlaması yapmadan yazılar yazdılar ve bunları yazarken yeterlilik alanları aşamasından geçirdik. Dijital platformda birleştirdik. İnternet üzerinden bu yazıları dergi formatına çevirdik. Öğrenciler arasında son dönemde çok popüler ve önemli olan Wattpad’te dijital kitabımızı yayımladık.” (Ö-9)

“Metin türlerini kavratmada da kullanabilir miyiz diye düşünüp bir olay seçtik kendimize farklı metin türlerinde anlatmalarını istedik. Aynı olay kısa öykü olsaydı nasıl yazardık, fabl olsaydı nasıl, masal olsaydı nasıl diye çeşitlendirdik. Bu onlara çok keyifli geldi.” (Ö-15)

“Şimdi bu yaratıcı yazarlıkta temelde olan bir şeyi yani okumayı es geçemeyiz. Usta hikayeci ve yazar ve şairlerimizin yapıtlarını okumalarını ısrarla tavsiye ediyoruz. Bu donanım oluştuktan sonra yazma gelir.” (Ö-8)

Öğretmenlerin yukarıdaki görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin YYB dersi öğretim programını temel alarak farklı etkinlik türlerine derslerinde yer verdikleri ve dijital kitap, bir olayı farklı metin türleriyle ifade etme gibi öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklerin bu ders kapsamında yer alması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yazma ve okuma becerilerinin birbirlerinin gelişimine katkı sağlayan beceriler olduğunu ve bu nedenle de okuma becerine yönelik etkinliklere de YYB dersi kapsamında yer verilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

YYB Dersi Öğretim Programı'nı Uygularken Kullanılan Ölçme Araçları

Öğretmenlerin YYB dersi öğretim programını uygularken kullandıkları ölçme araçlarına ilişkin görüşleri ve bu görüşlere ait sıklık dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin programı uygularken kullandıkları ölçme araçlarına ilişkin görüşlerinin sıklık dağılımı

Tema	Alt Tema	Kodlar	s
Ölçme Araçları	Süreç Odaklı	Derse katılım	4
		Dersteki etkinlikler	2
		Akran değerlendirme	2
		Defter	2
		Portfolyo	1
		Okudukları kitapları anlattırma	1
		Film izlettirip değerlendirme	1
	Sonuç Odaklı	Yazılı sınav	11
		Kompozisyon kuralları	9
		Çoktan seçmeli sorular	2
		Açık uçlu sorular	2
		Kısa cevaplı sorular/Boşluk	1
		Doğru yanlış soruları	1

Tablo 7 incelendiğinde, on bir öğretmen YYB dersinin değerlendirme sürecinde yazılı sınavı tercih ettiklerini belirtmiştir. Dokuz öğretmen kompozisyon kurallarına göre değerlendirme yaptığını, dört öğretmen ise derse katılımı ön planda tuttuğunu belirtmiştir. Süreç değerlendirmenin daha az tercih edildiği görülen görüşmelerde iki öğretmenin akran değerlendirmeyi, sadece bir öğretmenin portfolyoyu kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu duruma ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Sınav yapmak durumundayız evet ama ben açıkçası bunu direkt sınav gibi yapmıyorum. O güne kadar yapılmış çalışmaların bir dosyada toplanması, onun teslim edilmesi, onun devam edilmesi şeklinde yapıyorum.” (Ö-9)

“Yazılı sınav yapıyoruz. Kullandığımız yöntem ve tekniklere benzer sorular hazırlıyoruz. Kağıtlara bakarken çocuk kendini iyi ifade etmiş mi, yazım ve noktalama kurallarına uygun mu, ama en önemlisi ifadeye dikkat ediyorum.” (Ö-4)

“Kağıdın düzeni, yazım noktalama vs. kompozisyon değerlendirme ölçütlerimi kullanıyorum.” (Ö-2)

Öğretmenlerin yukarıdaki görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin yazma becerisine yönelik yeterliliğini süreç içerisindeki performanslarına göre değerlendiren öğretmenler olmakla birlikte öğrencilerin yeterliliğini sınavlarla yani sonuç odaklı değerlendiren öğretmenlerin de olduğu görülmektedir.

YYB Dersi Öğretim Programı Uygulanırken Karşılaşılan Sorunlar

Öğretmenlerin YYB dersi öğretim programını uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve bu görüşlere ait sıklık dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin sıklık dağılımı

Tema	Kodlar	s
Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar	Hazırbulunuşluk	8
	Ders kitabının olmayışı	6
	Öğretmenlerin yetersizliği	5
	Sınav sistemi	5
	Yazma etkinliklerine isteksizlik	5
	Dersin seçiminin öğrencilere bırakılmaması	4
	Okuma alışkanlığının olmaması	4
	Seçmeli derslerin işlenişinde bir standardın olmayışı	4
	Programın öğretmenlere kılavuzluk edememesi	2
	Kılavuz kitabının olmayışı	2
	Seçmeli derslere verilen önemin az olması	2
	Herhangi bir sorunla karşılaşmadım	2
	Hayal dünyası darlığı	1
	Öğrencilerdeki dikkat dağınıklığı	1

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerden sekizi programı uygularken karşılaştıkları sorunlardan birisi olarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olmasını göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden altısı ders kitabının olmayışını en büyük eksiklik ve sorun olarak görürken, beşi mevcut sınav sistemini, beşi öğretmenlerin yetersizliğini, beşi ise öğrencilerin yazma etkinliklerine yönelik isteksizliğini sorun olarak görmektedir. Dört öğretmen öğrencilerin okuma alışkanlığının olmayışını, dört öğretmen dersin seçiminin öğrenciye bırakılmayışını, dört öğretmen ise seçmeli derslerin işlenişinde bir Türkçe dersindeki gibi standardın olmayışını uygulamadaki sorunlar olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin bu duruma ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Kitap olmayışı. Bu dersin kitabı olsaydı daha derli toplu yolumuzu çizebilirdik.” (Ö-2)

“Özellikle 8. sınıflarda sınava hazırlık olarak görülüyor.” (Ö-8)

“Çocuklarda okuma alışkanlığının olmayışı bu dersin öğretimini zorluyor.” (Ö-14)

Öğretmenlerin yukarıdaki görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin YYB dersi için kendilerine rehberlik edecek bir kitabın olmayışının ve öğrencilerin okuma becerilerindeki yetersizliklerinin programın uygulama sürecini olumsuz etkilediği görüşünde oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin özellikle 8. sınıf düzeyinde mevcut sınav sisteminden dolayı bu derse gereken önemin verilmediği ve YYB dersinin öğrencilerin Liselere Giriş Sınavı’na (LGS) çalışacakları bir ders olarak

görüldüğü ve bu durumun da programın uygulanma sürecini zorlaştırdığı düşüncesinde oldukları söylenebilir.

YYB Dersi İçin Belirlenen Süre

Öğretmenlerin YYB dersi için belirlenen süreye ilişkin görüşleri ve bu görüşlere ait sıklık dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin YYB dersi için belirlenen süreye ilişkin görüşlerinin sıklık dağılımı

Tema	Kodlar	s
Süre	Yeterli	2
	Yeterli değil	13

Tablo 9 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerden on üçü YYB dersi için haftada iki saati yetersiz bulurken iki öğretmen ise yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu duruma ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Yeterli. Daha fazlasına lüzum görmüyorum. Çocuğun özgür alanında bir şeyleri kendi kendine de yapması gerekiyor. Biz bu derste ateşi fitilliyoruz. O ondan sonra kendi başına devamını getiriyor.” (Ö-9)

“Kesinlikle değil. Yazma iki saat işi değil bence. Daha fazla olmalıydı.” (Ö-12)

Öğretmenlerin yukarıdaki görüşleri incelendiğinde, bu dersin yazma becerisi için sadece bir başlangıç olduğu ve öğrencilerin bu derste kazandıkları becerileri ders dışında da kullanmaları ve geliştirmeleri gerektiğini savunan öğretmenlerin ders için ayrılan süreyi yeterli buldukları fakat yazma becerisinin zor ve zaman isteyen bir beceri olduğunu düşünen öğretmenlerin ise ders için ayrılan süreyi yetersiz buldukları görülmektedir.

YYB Dersinin Seçmeli Bir Ders Olması

Öğretmenlerin YYB dersinin seçmeli bir ders olmasına ilişkin görüşleri ve bu görüşlere ait sıklık dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin YYB dersinin seçmeli bir ders olmasına ilişkin görüşlerinin sıklık dağılımı

Tema	Kodlar	s
YYB Dersinin Seçmeli Olması	Zorunlu olması gerekir	1
	Seçmeli olması gerekir	14

Tablo 10 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerden biri hariç hepsi YYB dersinin Türkçe eğitimine ilişkin seçmeli bir ders olarak verilmesini doğru bir karar olarak görmektedir. Öğretmenlerin bu duruma ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“YYB gerçekten seçmeli ders olarak işlendiğinde gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü yazma konusunda da okuma becerileri konusunda da yeterli değiliz. Ülke olarak da değiliz. Özellikle yazma konusunda çocuklar çok isteksiz. Ama bu bir ders olarak önlerine geldiğinde biraz daha çaba gösteriyorlar.” (Ö-1)

“Seçmeli ders gibi ayrı bir ders değil ama Türkçe dersine ek bir ders şeklinde olsa öğrencinin bakışının da olumlu anlamda değişeceğini düşünüyorum.” (Ö-13)

Öğretmenlerin yukarıdaki görüşleri incelendiğinde, seçmeli olarak verilmesini uygun bulan ve YYB dersinin tam anlamıyla uygulandığında, Türkiye’de ki öğrencileri yazma etkinliklerine motive etmede katkı sağlayacağını düşünen öğretmenler olmasına karşın bu dersin Türkçe dersi gibi zorunlu bir ders olduğunda öğrencilerin YYB dersine daha çok motive olacaklarını düşünen öğretmen olduğu da görülmektedir.

YYB Dersi Dışında Vermek İstenilen Diğer Seçmeli Dersler

Öğretmenlerin YYB dersi dışında vermek istedikleri diğer seçmeli derslere ilişkin görüşleri ve bu görüşlere ait sıklık dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin YYB dersi dışında vermek istedikleri diğer seçmeli derslere ilişkin görüşlerinin sıklık dağılımı

Tema	Alt Tema	Kodlar	s
Diğer Seçmeli Dersler	Okuma Becerileri	Türkçe için en temel beceri alanı olması	2
		Okuma alışkanlığı kazandırmak	2
		Öğretmenlerin okumaya ilgi duyması	2
		Seçmeli dersler içinde okullarda uygulanabilirliği en kolay olan derstir	1
	İletişim ve Sunu Becerileri	Öğrencilerin iletişim konusunda yetersiz oluşu	7
	Yaşayan Diller ve Lehçeler	Türk dilinin önemini öğrenciye kazandırmak	2
		Öğrencilere farklı bakış açısı kazandırmak	1
		YYB dersi yeterli	1
		Seçmeli derslerin bir katkısı yok	1

Tablo 11 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin Türkçe eğitiminde YYB dersi dışında vermek istedikleri derslerin başında “Okuma Becerileri” ve “İletişim ve Sunu Becerileri” derslerinin geldiği görülmektedir. Görüşme yapılan iki öğretmen, okumanın Türkçe için en temel beceri alanı olduğu için, iki öğretmen, okuma alışkanlığı kazandırmak için, iki öğretmen, öğretmenlerin okumaya ilgi duydukları için ve bir öğretmen ise seçmeli dersler içinde uygulanması en kolay ders olduğu için “Okuma Becerileri” dersini vermek istediğini belirtmiştir. Yedi öğretmen ise öğrencilerin iletişim becerileri açısından yetersiz oldukları için “İletişim ve Sunu Becerileri” dersini vermek istediğini ifade etmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi ise Türk dilinin önemini öğrencilere kazandırmak için “Yaşayan Diller ve Lehçeler” dersini vermek istediğini belirtmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri ise seçmeli derslerin hiçbir katkısı olmadığını düşünmekte ve hiçbir seçmeli dersi vermek istemediğini belirtmiştir. Ayrıca yine öğretmenlerden biri ise YYB dersinin yeterli olduğunu ve YYB dersi dışında hiçbir seçmeli ders vermek istemediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu duruma ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“İletişim ve sunu becerilerine girmek isterdim. Çünkü öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri konusunda ciddi sıkıntıları var. Yıl boyu birlikte oturduğu arkadaşının, arkadaşlarının arasında kalkıp iki cümle kuramıyor. Cümleler karışıyor. Heyecan başlıyor. Toplum içinde kendini rahatça ifade edebilmeyi öğrenmeli çocuk.” (Ö-5)

“Okuma becerilerini vermek isterdim. Okumanın kıymetini bildiğimi düşünüyorum. Bunu çocuklara aktarabilmeyi, onlara kitap okuma alışkanlığını kazandırabilmeyi, bunu ömürlerine yaymalarını, çocuklarına öğretebilmelerini sağlamayı çok isterdim.” (Ö-2)

“Yaşayan Diller ve Lehçeler dersini vermek isterdim. Öğrencilerin bakış açısını biraz değiştirdi. Tek dil biraz kısır. İki dil üç dil. Öğrencilerin bakış açısını değiştirmek adına faydalı olurdu.” (Ö-8)

Öğretmenlerin yukarıdaki görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerisi dışında okuma ve iletişim becerilerinde ve de ikinci bir dil öğreniminde de eksiklikleri olduğunu ve öğrencilerin bu eksikliklerinin de diğer seçmeli dersler aracılığıyla giderileceğini düşündükleri görülmektedir.

Türkçe Eğitime Yönelik Seçmeli Ders Önerileri

Öğretmenlerin Türkçe eğitime yönelik seçmeli ders önerileri ve bu derslere ait sıklık dağılımı Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Türkçe eğitime yönelik önerdikleri seçmeli derslerin sıklık dağılımı

Tema	Kodlar	s
Türkçe Eğitime İlişkin Önerilen Seçmeli Dersler	Diksiyon	5
	Drama	3
	Konuşma teknikleri	2
	Görgü kuralları	2
	Öneri yok	2
	Dilbilgisi	1
	Hızlı okuma teknikleri	1
	Sunu teknikleri	1

Tablo 12 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin beşi YYB dersi dışında Türkçe eğitime ilişkin seçmeli ders önerisi olarak diksiyon dersini vermiştir. Üç öğretmen drama dersini, iki öğretmen konuşma teknikleri ve iki öğretmen ise görgü kuralları dersini önermiştir. Öğretmenlerin bu duruma ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Bu soruyu sormanız beni çok mutlu etti. Bu çok ciddi bir eksiklik. Tüm okullarda verilmesi gereken bir ders. Diksiyon. Küçük sınıflarda başlanmalı. Türkçe aslında bilindiğinin aksine yazıldığı gibi konuşulan bir dil değil. İlkokul düzeyinde bu ders verilmeli ki erken yaşlarda çözülmeli." (Ö-5)

"Halk Kültürü, görgü kuralları diye bir ders vardı. Böyle kozmopolit şehirlerde bu tür bölge okullarında çok gerekli bir ders olduğunu düşünüyorum. Davranış sorunları bizim çok zamanımızı alıyor. Bu temel görgü kurallarını evden öğrenmedikleri için biz tamamlamak zorunda kalıyoruz." (Ö-7)

Öğretmenlerin yukarıdaki görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe eğitime yönelik olarak öğrencilere katkı sağlayacağını düşündükleri farklı ders önerileri olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, öğrencilerin diksiyon, görgü kuralları gibi alanlarda beceri kazanmasını destekleyecek farklı derslerin seçmeli ders havuzuna dahil edilmesinden yana oldukları söylenebilir.

YYB Dersi Öğretim Programı'nın Güçlü ve Zayıf Yönleri

Öğretmenlerin YYB dersi öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlere ait sıklık dağılımı Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Öğretmenlerin programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinin sıklık dağılımı

Tema	Alt Tema	Kodlar	s
Güçlü ve Zayıf Yönler	Güçlü Yönler	Yazma alanına yönelik yeteneği olan öğrencilerin tespit edilebilmesi	6
		Günlük yaşamda bu beceriyi kullanabilmeleri	4
		Yazma becerilerini geliştirme	2
		Hayal dünyasını geliştirme	1
		Öğrencileri yazma becerisine yönelik motive etmesi	1
	Zayıf Yönler	Öğrenciler hakkında bilgi sahibi olma	1
		Programın öğretmenlere yeteri kadar kılavuzluk edememesi	7
		Öğrencilerin yazma becerisine yönelik ilgilerinin olmaması	5
		Seçmeli derslerin zorunlu derslere göre önemsiz algılanması	5
		Öğretmenlerin bu dersi verecek yetkinlikte yetiştirilmemesi	4

Öğrencilerin okuma alışkanlığının olmayışı	3
Program öğrenci seviyesine uygun değil	3
Kaynak/ materyal/ etkinlik örneği eksikliği	2
Dersin kapsamının sınırlı olması	2
Seçmelilerin öğrenci isteğine bırakılmaması	2
Ders süresinin yetersiz oluşu	1
Derse yönelik objektif bir değerlendirme yapabilmenin zor olması	1
Kılavuz kitabının olmayışı	1

Tablo 13 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin altısı YYB programının güçlü yönleri olarak yazma alanında yeteneği olan öğrencilerin keşfedilmesi konusunda imkan sağlamasını, dördü ise öğrencilerin günlük yaşamda bu becerinin kullanılabilmesini göstermektedir. YYB programının zayıf yönleri olarak ise yedi öğretmen programın kendilerine yeteri kadar kılavuzluk edemeyişini, beş öğretmen öğrencilerin yazma becerisine ilgisinin olmayışını, beş öğretmen seçmeli derslerin zorunlu derslere göre daha önemsiz algılanışını belirtmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin dördü ise öğretmenlerin bu dersi verebilecek yetkinlikte yetiştirilmemiş olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin bu duruma ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Yazmaya hevesli öğrencilerin, yazarlığa ilk adımlarını oluşturmaları. Yetenekli öğrencilerin kendini ortaya çıkarmasını sağlıyor.” (Ö-8)

“Hayatta karşılırlarına çıkabilecek bir beceriyi kazandırması güzel.” (Ö-2)

“Bize bir kılavuz yok. Bizim yapabileceğimiz etkinlik örnekleri yok. Biz internetten bulabildiğimiz etkinliklerle bir şeyler yapıyoruz. Eba bu konuda yetersiz. Etkinlik anlamında zayıf.” (Ö-4)

“Öğretmenlerin sanırım bu konuda tam yetkinleşmemiş olması. Türkçe öğretmenlerinin yazma becerilerinin altında yatan alt birimleri bilmiyor oluşları. Yazma tamam ama yazma becerileri ve yaratıcı yazarlık kısmı ben de sempozyum ve seminerlere katılmamış olsaydım ne yapacağımı bilmezdim. Hala da tam olduğumu düşünmüyorum. Öğretmen meslek eğitimindeki bu konudaki eksiklikler giderilmeli.” (Ö-15)

“Öğrenci ve veli seçmeli derslere farklı bakıyor. Buradan alacağı notun düşük olmasına tahammül edemiyor. Siz eğer bu dersi layıkıyla işlerseniz vereceğiniz notlar bunlar değil aslında. Seçmeli derste yüksek not vermezseniz sorun yaşarsınız. Veli çocuğunun bir yarışta olduğunu düşünüyor. Bu yarışta da seçmeli ders gibi bir dersle sırtında bir ağırlıkla koşmasını istemiyor. Onun için yüksek ve biraz da şişirilmiş notlarla devam ediyorsunuz.” (Ö-3)

Öğretmenlerin yukarıdaki görüşleri incelendiğinde, öğretmenler, geleceğin ünlü yazarlarının ortaya çıkmasına imkan vermesini YYB dersi öğretim programının güçlü yönü olarak görmektedir. Ayrıca öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında kullanabilmelerini de programın bir diğer güçlü yönü olarak görmektedir. Öğretmenler, YYB dersi öğretim programının zayıf yönleri olarak ise öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlere kılavuzluk edecek etkinlik örneklerinin olmamasını ve velilerin YYB dersine gereken önemi vermediklerinden dolayı öğretmenlerin objektif değerlendirme yapamamalarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, YYB dersi için kendilerini mesleki açıdan yetersiz bulmakta ve bunu da yine programın zayıf yönü olarak görmektedir.

YYB Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin YYB dersi öğretim programına yönelik önerileri ve bu önerilere ait sıklık dağılımı Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

Öğretmenlerin programa yönelik önerilerinin sıklık dağılımı

Tema	Kodlar	s
Öneriler	Derse yönelik bir etkinlik kitabı oluşturulmalı	8
	Hizmet içi eğitim verilmeli	6

Öğrenciyi derse girecek öğretmen belirlemeli	3
Dersle ilgili materyallerin okullara sağlanması	3
Dersin seçimini öğrenciler yapabilmeli	3
Dersi alacak öğrenciler için belli bir kontenjan belirlenmeli	2
Öğretmen adaylarına YYB dersine yönelik üniversitelerde eğitim verilmeli	2
2018 YYB dersi öğretim programındaki eksiklikler giderilmeli	2
Seçmeli dersler öğretmenlerin tercihine bırakılmalı	2
Öğrenci dersi seçmeden önce ders hakkında bilgilendirilmeli	2
YYB dersi Okuma Becerileri ve İletişim ve Sunu Becerileri derslerinden sonra verilmeli	2
Seçmeli derslere yönelik MEB'e bilgi verilmeli	1
İdareciler seçmeli dersler hakkında bilgi sahibi olmalı	1
Ders Türkçe dersi kapsamına alınmalı	1
Ders kapsamında yazarlar davet edilebilmeli	1
EBA'da derse katkı getirecek etkinlikler olmalı	1

Tablo 14 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin sekizi YYB programına yönelik bir etkinlik kitabının oluşturulmasını önerirken, altısı mutlaka bu ders ile ilgili bir hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini önermiştir. Öğretmenlerin üçü öneri olarak dersin seçiminin öğrenciler tarafından yapılabilmesini, üçü ise bu dersle ilgili materyallerin okullara sağlanmasını belirtmiştir. İki öğretmen de öğretmen adaylarına üniversitelerde YYB dersine ilişkin eğitim verilmesi gerektiği konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu duruma ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Öğretim programı dışında taslak etkinlik programları oluşturulsun. Bizim sınıfa uyarlayabileceğimiz, derleyebileceğimiz.” (Ö-4)

“Bakanlığın bu konuda kaliteli bir hizmet içi eğitim vermesi gerekiyor. Alanında uzman hocalardan, üniversitelerle iş birliği yaparak.” (Ö-15)

“Okulun mekan şartları uygun olması lazım. Kütüphanesinin ve bilgisayar donanımlarının tam olması lazım. Okulların hayal dünyasını geliştirecek sınıflarının olması lazım.” (Ö-13)

Öğretmenlerin yukarıdaki önerileri incelendiğinde, YYB dersi öğretim programının daha etkili uygulanabilmesi için öğretme-öğrenme sürecinde kendilerine yol gösterecek etkinlik örneklerinin yer aldığı ders materyallerinin geliştirilmesini, yazma becerisine yönelik olarak mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak nitelikli hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesini ve okulların, öğrencilerin yazma etkinliklerine daha kolay motive olmalarını ve yazma becerisini daha kolay kazanmalarını sağlayacak şekilde donanımlı hale getirilmesini önerdikleri görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında incelenen 2018 YYB dersi öğretim programına yönelik dikkat çeken en önemli noktalardan birisi programda yaratıcılığa gereken önemin verilmemesidir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğretmenlerin bir kısmı bu durumu özellikle vurgulamıştır. 2018 YYB dersi öğretim programında yer alan kazanımlar incelendiğinde de öğrencilerin yaratıcı yazma becerisine yönelik kazanımlara programda yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca yine 2018 programında *“öğretim programının uygulanması sürecinde dikkat edilecek hususlar”* bölümünde de yaratıcı yazmaya yönelik hiçbir açıklama yer almamaktadır. Oysaki yazma becerisi, içinde yaratıcılığı barındıran bir süreçtir (Maltepe, 2006; Ungan, 2007). Dolayısıyla da YYB dersini sadece yazma becerisini geliştiren bir ders olarak değil; yaratıcı yazma becerilerini geliştiren bir ders olarak da görmek gerekmektedir. YYB dersinin öğrenciler tarafından sevilen bir ders olması ve dersin istenilen gerçek amacına ulaşması da bu duruma bağlıdır. Alanyazında yapılan çalışmalar da bu görüşü desteklemektedir. Kasap (2019) tarafından 4. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada, öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönelik yapılan etkinliklerde eğlendikleri ve yazılı anlatıma yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Yine Susar Kırmızı ve Beydemir (2012) ve Özdemir ve Çevik (2018) tarafından 5. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmalarda da yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik bakış açılarını

olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönelik etkinliklerde mutlu olmalarının nedeni ise onlara tanınan serbestliktir. Bir başka deyişle, öğrencilerin yazma etkinliğini gerçekleştirirken kendi ilgi alanlarını ve kendi hayal güçlerini kullanmalarına izin verilmesi onların yazma etkinliğinden zevk almalarını sağlayacaktır. Aksi durumda ise yazma etkinliği, öğrenciler için sıkıcı bir hale dönüşebilir. Yılmaz'a (2019) göre de yazma etkinlikleri, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun olmadığında, bu durum öğrencilerin etkinliklerden sıkılmasına neden olmaktadır. Karakoç Öztürk (2012) tarafından yapılan çalışmada da yazma etkinliği sırasında kendilerine serbestlik tanınan öğrencilerin kendilerine serbestlik tanınmayan öğrencilere göre yazma becerisine yönelik kaygılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, elde edilen önemli bulgulardan birisi de öğretmenlerin bu derse yönelik öğretme-öğrenme sürecinde teknolojiden çok fazla yararlanmadıklarıdır. Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece birisi bu ders kapsamında öğrencilerine dijital kitap hazırladığını belirtmiştir. Oysaki içinde yaşadığımız dijital çağda bu ders kapsamında teknolojiden daha fazla yararlanılması beklenmektedir. 2012 YYB dersi öğretim programında da bu gerçekten yola çıkılarak teknolojiye özel bir vurgu yapılmıştır. Bu kapsamda, 2012 programında "*Teknoloji Çağında Yazma Eylemi*" başlığı altında bir bölüm de yer almaktadır. 2012 YYB dersi öğretim programını inceleyen Becel (2013) de bu duruma dikkat çekmiş ve programın en önemli özelliğinin teknolojik gelişmeleri esas alması olduğunu belirtmiştir. 2012 programında teknolojiye yapılan bu vurguya rağmen Çarkıt ve Karadüz (2015) yaptıkları çalışmada, bu çalışmadan elde edilen bulgulara benzer olarak öğretmenlerin çoğunun YYB dersi kapsamında teknolojiden yararlanmadıklarını belirlemiştir. 2018 YYB dersi öğretim programı teknoloji bağlamında incelendiğinde ise 2012 programında olduğu kadar teknolojiye vurgu yapılmadığı da görülmektedir. Çarkıt ve Karadüz'e (2015) göre, öğrencilerin derse motive olmaları ve derslerin öğrenciler açısından etkili olabilmesi için öğretim teknolojilerinden derslerde olabildiğince yararlanılmalıdır. Ayrıca 2018 yılında geliştirilen tüm öğretim programlarında (matematik, fen bilimleri, müzik, sosyal bilgiler vb.) Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir. Bu yetkinliklerden dördüncüsü ise *Dijital Yetkinlik*'tir. Bu doğrultuda, aslında sadece YYB dersi için değil; tüm derslerde öğretmenlerden beklenen dijital yetkinliğe sahip bireyler yetiştirmektir. Bu kapsamda, 2018 YYB dersi öğretim programında da teknolojiye daha fazla vurgu yapılmalıdır. Örneğin, dijital hikaye hazırlamaya yönelik kazanımlara programda yer verilebilir. Ders kapsamında hazırlanacak olan dijital hikayeler aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine de katkı sağlayacaktır. Uslu (2019) tarafından yapılan çalışmada da dijital hikayelerin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerden elde edilen görüşler incelendiğinde; öğretmenlerin YYB dersine yönelik olarak daha çok sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ders kapsamında kullandıkları ölçme araçları incelendiğinde ise daha çok yazılı sınavı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgu Çarkıt ve Karadüz (2015) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Çarkıt ve Karadüz (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin yönetmelikte zorunlu tutulan yazılı sınavlar aracılığı ile öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirdikleri belirlenmiştir. 2018 programında özellikle öz ve akran değerlendirme etkinliklerine yer verilmesi önerilmektedir. Fakat yapılan çalışmada, öğretmenlerin hiçbirinin öz değerlendirmeyi derslerinde kullanmadıkları; akran değerlendirmeyi ise sadece iki öğretmenin kullandığı tespit edilmiştir. 2018 YYB dersi öğretim programının süreç temelli olmasına karşın öğretmenlerin sonuç odaklı ölçme araçlarını tercih etmelerinin programın etkinliğini olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir.

Araştırma kapsamında, elde edilen bir diğer önemli bulgu ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun YYB dersi için belirlenen süreyi yeterli bulmadıklarıdır. 2018 YYB programında da yazma becerisinin yavaş gelişen bir beceri olduğu özellikle vurgulanmıştır. Dolayısıyla da öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için onlara yeterli sürenin verilmesi gerekmektedir. Tağa ve Ünlü de (2013) yaptıkları çalışmada, benzer bir bulguya ulaşmış ve yazma eğitiminde programdan kaynaklanan sorunların ilki olarak süre yetersizliğini göstermiştir. Öğrencilere yazma etkinlikleri için yeterli süre verilmediğinde ise bu durum öğrencilerde kaygı oluşmasına neden olabilir. Nitekim Karakoç Öztürk

(2012) tarafından yapılan çalışmada, yazma etkinlikleri için kendilerine yeterli süre verilen öğrencilerin kaygı düzeylerinin yeterli süre verilmeyen öğrencilere göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

YYB dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar incelendiğinde, bazı öğretmenler kendileri ve meslektaşlarına yönelik bir özeleştiriye bulunmuşlar ve uygulamada karşılaşılan sorunlardan birisinin öğretmenlerin bu dersi verecek yetkinlikte olmamalarından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu durum üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır. Çünkü bir eğitim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi o programın uygulayıcıları olan öğretmenlere bağlıdır. Dersin öğretmeni o derse yönelik gerekli yeterliliklere sahip olmadığında; program ne kadar etkili hazırlanmış olursa olsun hiçbir zaman programda yer alan hedeflere ulaşamaz. Bu kapsamda, 2018 YYB dersi öğretim programının da etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle bu dersi verecek olan öğretmenlerin yazma becerisi açısından belli bir yetkinliğe ulaşmaları gerekmektedir. Bu yetkinlik ise öğretmenlerin örgün eğitimde aldıkları dersler veya hizmet içi eğitim ile sağlanabilir. Yıldırım Bilgili ve Kana'ya (2018) göre, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik aldıkları dersler çok sınırlıdır ve öğretmen adayları kendi istekleri ile yazma becerisine yönelik herhangi bir eğitim almamaktadır. Ürün Karahan (2017) tarafından yapılan çalışmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve kendilerini yazma becerisi açısından yetkin görmedikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda, Türkçe öğretmenliği bölümünün lisans programına yazma becerisine yönelik farklı derslerin eklenmesi önerilebilir. Örneğin; bu derslerden birisi yaratıcı yazmaya yönelik olabilir. Yıldırım Bilgili ve Kana (2018) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapılan çalışmada, yaratıcı yazmaya yönelik yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının yazma becerilerini artırdığı ve yazma becerisine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği belirlenmiştir. Tok ve Ünlü'ye (2014) göre ise öğretmenler öğrencilerin yazma becerisini geliştirici yöntem ve teknikler açısından yeterli bilgiye sahip değildir ve bu durum da öğretmenlerin bu derse ayrılan süreyi başka çalışmalar için kullanmalarına yol açabilir. Öğretmenleri yazma becerisi açısından yeterli bilgi ve beceri düzeyine ulaştırabilmenin yollarından birisi öğretmenlere verilecek kaliteli hizmet içi eğitimlerdir. Kaliteli denmesinin sebebi çalışmada bazı öğretmenlerin verilen hizmet içi eğitimleri kalitesini yetersiz bulmalarındır. Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar'a (2012) göre maalesef Türkiye'de öğretmenlere yönelik düzenlenen mesleki gelişim programları, öğretmenlerin gelişimine herhangi bir katkı sağlamamakta ve sadece mecburiyetten dolayı gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle de yapılacak hizmet içi eğitimlerin öncelikle öğretmenlerin yazma becerisine katkı sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir. Yapılan çalışmada öğretmenler, 2018 programının en zayıf yönü olarak programın öğretmenlere yeteri kadar kılavuzluk edememesini göstermektedir. 2018 programında, 2012 programındaki öğretim programı uygulama kılavuzunun da yer almadığı düşünüldüğünde, bu eğitimlerin önemi daha da artmaktadır. Bu eğitimlerde, öğretmenlerin yazma becerisine yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlayacak etkinliklere de yer verilebilir. Çünkü Beydoğan'a (2012) göre, yazma etkinliklerinden hoşlanmayan bir öğretmenden öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmesi de beklenemez.

YYB dersi öğretim programına ilişkin öğretmenlerin uygulamada karşılaştıklarını belirttikleri sorunlardan birisi de öğrencilerin yazma etkinliklerine yönelik istek ve motivasyonlarının düşük olmasıdır. Yine öğretmenlerin bir kısmı, öğrencilerin yazma etkinliklerine yönelik ilgilerinin düşük olmasını programın zayıf yönü olarak görmektedir. Öğrencilerin yazma etkinliklerine yönelik ilgi ve motivasyonlarının düşük olmasının nedeni mevcut ulusal sınav sisteminden kaynaklanıyor olabilir. Yapılan çalışmada da öğretmenlerin bir kısmı, 2018 programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlardan birisinin de mevcut sınav sistemi olduğunu belirtmiştir. Bilindiği üzere Türkiye'de gerek liselere gerekse de yükseköğretime girişte çoktan seçmeli testlere dayalı bir sınav sistemi uygulanmaktadır. Aşılıoğlu ve Özkan'a (2013) göre, mevcut sınav sisteminden dolayı testlere ağırlık verilmesi yazma etkinliklerine yeterli zamanın ayrılmamasına neden olmakta ve bu durum da öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmemesi ise onların yazma etkinliklerine yönelik kaygılar duymasına neden olabilir. Aşılıoğlu ve Özkan'a (2013) göre de ulusal sınav sisteminin çoktan seçmeli testlere dayalı olması öğrencilerde yazma etkinliklerine yönelik kaygılar oluşmasına neden olabilir. Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışma da bu görüşü desteklemektedir. Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada, 5. sınıftan itibaren öğrencilerin yazma becerisine yönelik kaygılarının sınıf düzeyi arttıkça yükseldiği ve 8. sınıf

öğrencilerinin daha çok test çözmeye ağırlık vermesinden dolayı yazma etkinliklerine fazla zaman ayırmadıkları belirlenmiştir. Bu durumun da öğrencilerin 8. sınıf sonunda iyi bir liseyi kazanmak için girecekleri teste dayalı ulusal sınavdan kaynaklandığı söylenebilir. Aşılıoğlu ve Özkan'a (2013) göre, 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre yazma etkinliklerine yönelik taşıdıkları kaygının daha yüksek olmasının nedeni 8. sınıf sonunda girecekleri sınava ilişkin başarı beklentisinin oluşturduğu kaygıdan kaynaklı olabilir. Dolayısıyla ulusal sınav sisteminin teste dayalı olması, YYB dersi öğretim programının uygulanma sürecini de olumsuz yönde etkilemektedir. Tok ve Ünlü (2014) tarafından yapılan çalışmada da ortaokul öğretmenleri, ulusal sınav sisteminin teste dayalı olmasının yazma becerisi için olumsuz bir durum oluşturduğunu belirtmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, YYB dersi öğretim programında karşılaşılan sorunların sadece yazma becerisinden kaynaklı olmadığı, öğrencilerin sahip oldukları okuma becerisinden kaynaklı sorunların da YYB programının uygulanma sürecini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Yapılan çalışmada, öğretmenler, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmayışının yazma etkinliklerini de olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Tağa ve Ünlü (2013) tarafından yapılan çalışmada da bu çalışmaya benzer bulgular elde edilmiştir. Tağa ve Ünlü (2013) tarafından yapılan çalışmada, yazma etkinliklerini olumsuz yönde etkileyen öğrenciden kaynaklanan sorunların başında öğrencilerin okuma alışkanlığının olmayışı gelmektedir. Bolat (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile yazma etkinliklerine yönelik öz yeterlilik düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin yazma etkinliklerine yönelik duyacakları öz yeterlilik düzeyinin düşük olması ise öğrencilerin yazma etkinliklerine yönelik kaygılar duymasına neden olabilir. Alanyazında yapılan çalışmalar da bu görüşü doğrular niteliktedir. Yaman (2010) tarafından yapılan çalışmada, ayda 3-4 kitap okuyan öğrencilerin yazma etkinliklerine yönelik duydukları kaygı düzeylerinin hiç kitap okumayan öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Temel ve Katrancı (2019) tarafından 4. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada, öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça, onların yazma etkinliklerine yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği ve yazma etkinliklerine yönelik kaygı düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca Yaman'a (2010) göre, okuma becerisi yazma becerisi için bir ön hazırlıktır. Bu doğrultuda da öğrencilerin yazma becerilerini daha etkin kazanabilmeleri için öncelikle okuma alışkanlığı kazanmaları ve okuma becerilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir. Yapılan bu araştırmada da öğretmenlerin bir kısmı "*Okuma becerileri*" dersinin YYB dersinden önce verilmesini önermektedir. Dolayısıyla da Türkçe eğitime ilişkin seçmeli derslerin verileceği sınıf düzeyleri planlanırken, bu durum göz önünde bulundurulabilir ve öğrencilerin YYB dersini "*Okuma becerileri*" dersini aldıktan sonra almalarına özen gösterilebilir.

Öğretmenlerin YYB programına yönelik görüşleri doğrultusunda, öğretmenlere kılavuzluk edecek bir etkinlik kitabının oluşturulması, dersle ilgili materyallerin okullara temin edilmesinin sağlanması, dersi seçecek öğrenciler için belli bir kontenjanının belirlenmesi, seçmeli derslerin tercihinin öğretmenler tarafından yapılması ve de öğrencilerin seçmeli dersleri tercih etmeden önce ders hakkında bilgilendirilmesi YYB dersine yönelik yapılabilecek diğer önerilerdir. Yine öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, Türkçe eğitime yönelik ortaokullarda ders havuzu zenginleştirilerek "*Diksiyon*", "*Drama*" ve "*Konuşma teknikleri*" gibi dersler de seçmeli ders havuzuna eklenebilir. Ayrıca YYB dersine yönelik programın diğer paydaşlarından öğrenci, idareci ve velilerden de görüşlerin alındığı çalışmalar yapılabilir. Yine bu derse yönelik yapılan bu çalışmanın bir benzeri "*Okuma becerileri*", "*İletişim ve sunu becerileri*" ve "*Yaşayan diller ve lehçeler*" gibi Türkçe eğitime yönelik diğer seçmeli dersler için de gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme-konuşma-yazma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Afrin, N. (2014). Reasons of problems in writing class in the tertiary level of Bangladesh. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 3(11), 41-48.
- Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.

- Bahşi, N. ve Sis, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeyi üzerinde etkili olan değişkenler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 553-573.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42.
- Becel, A. (2013). Bilişim teknolojileri ekseninde yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 8(3), 61-81.
- Beydoğan, H. Ö. (2012). Öğretmenlerin yazılı anlatıma ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimler, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(2), 177-204.
- Bolat, E. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile yazma öz yeterlilikleri arasındaki ilişki-İğdır ili örneği*-. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çarkıt, C. ve Karadüz, A. (2015). Ortaokul yazarlık ve yazma becerileri dersi bağlamında yazma becerisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 364-381.
- Defazio, J., Jones, J., Tennant, F. & Hook, S.A. (2010). Academic literacy: the importance and impact of writing across the curriculum—a cases tudy. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 34-47.
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Durga, S. S. & Rao, C. S. (2018). Developing Students' Writing Skills in English-A Process Approach. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*, 6(2), 1-5.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çeviri Editörleri: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2016). *Uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kaleağası, İ. (2009). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kaleli Yılmaz, G. (2015). Durum çalışması. M. Metin (Ed.), Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (ss. 261-285). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Karatay, H. (2011). 4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Kasap, D. (2019). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kasten, W. C. ve Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: tek başıma öğrenemem ki*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). *Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı (ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Oshchepkova, T. & Alkhaldi, A. A. (2018). How to develop writing skills in a foreign language?. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(4), 174-185.
- Özdemir, S. ve Çevik, A. (2018). Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 141-153.

- Özonat, Z. ve Sis, N. (2016). Yazarlık ve yazma becerileri dersi üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 11(3). 1879-1902.
- Sadiku, L. M. (2015). The importance of four skills reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. *European Journal of Language and Literature*, 1(1), 29-31.
- Susar Kırmızı, F. ve 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.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8). 1285-1299.
- Temel, S., ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikaye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ürün Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5). 3065-3075.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok V. S. (2006). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması, *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım Bilgili, G. ve Kana, F. (2018). Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi* 12(26), 544-561.
- Yılmaz, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi (Elazığ örneği)*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Younes, Z. & Albalawi, F. S. (2015). Exploring the most common types of writing problems among English language and translation major sophomore female students at Tabuk University. *Asian Journal of Basic and Applied Sciences*, 3(2), 7-26.

Extended Abstract

Introduction

In 2018, the 2012 curriculum of the authorship and writing skills (AWS) course was revised and the 2018 AWS course curriculum was prepared. In this study, the 2018 curriculum was taken as a basis. In the 2018 AWS curriculum, writing skills are seen as a process as in the 2012 AWS curriculum.

The effectiveness of the 2018 AWS curriculum in providing students with writing skills can only be determined by evaluating the curriculum. The most valuable opinions about the effectiveness of curriculum can be obtained from teachers who are the curriculum's implementers. In this research, it is aimed to evaluate the 2018 AWS curriculum in line with the teachers' opinions. In the literature, there is no study for the current 2018 AWS curriculum. Therefore, this study is expected to contribute to the literature. In addition, with this research, it is considered that the deficiencies identified for the 2018 AWS curriculum in line with the opinions obtained from teachers will be a valuable data source for the curriculum to be updated in the following years.

Method

In this research, the research model was designed as a case study, which is one of the qualitative research methods, since it was aimed to determine the teachers' opinions on the current 2018 AWS curriculum.

The study group consists of 15 Turkish teachers working in 4 different provinces of Turkey. The teachers whose opinions were taken were determined by using maximum variation sampling method which is one of the purposive sampling methods.

In the research, a semi-structured interview form was used to determine the opinions of teachers about the 2018 AWS course curriculum.

In the analysis of the data obtained within the scope of the research, content analysis method was used.

Result and Discussion

One of the most important points that attract attention in the 2018 AWS course curriculum examined in the scope of the research is the lack of importance given to creativity in the curriculum. In the interviews with teachers, some of the teachers emphasized this situation. When the gains in the 2018 AWS course curriculum are examined, it is seen that the gains related to the creative writing skills of the students are not included in the curriculum.

One of the important findings obtained during the interviews with teachers is that teachers do not make much use of technology in the teaching-learning process for this course. Only one of the interviewed teachers stated that they had their students prepare digital books. However, in the digital era we live in, it is expected to take more advantage of technology for this course.

When the problems encountered in the implementation of the curriculum of the AWS course were examined, some teachers made a self-criticism for themselves and their colleagues and stated that one of the problems encountered in practice was that the teachers were not competent to give this course. In this context, for the effective implementation of the 2018 AWS course curriculum, the teachers who will give this course must first achieve a certain competency in terms of writing skills. This competence can be achieved through the courses that teachers take in formal education or in-service training.

One of the problems that teachers have encountered in practice regarding the AWS course curriculum is that students' interest and motivation towards writing activities are low. The reason for the low level of interest and motivation of students for writing activities may be due to the current national examination system. In the study, some of the teachers stated that one of the problems encountered in the implementation of the 2018 AWS curriculum was the existing examination system.

In line with the opinions of the teachers regarding the AWS curriculum, other suggestions for AWS curriculum are creating an activity book that will guide the teachers, ensuring that the materials related to the course are provided to the schools, determining a certain quota for the students who will choose the course, and making the choice of the elective courses by the teachers, informing the students about the course before choosing the elective courses. Again, in accordance with the opinions of teachers, the elective pool in Turkish secondary schools can be enriched by adding courses such as *“Diction”*, *“Drama”* and *“Speech techniques”*. In addition, studies in which the opinions of students, administrators and parents who are the other stakeholders of the curriculum are obtained can be made for this course. Also, study similar to study conducted for this course can be realized for other elective courses for Turkish language education such as *“Reading skills”*, *“Communication and presentation skills”* and *“Living languages and dialects”*.

Ek-1. Görüşme Soruları

1. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'na yönelik hizmet içi eğitim aldınız mı?
Cevap evet ise: Eğitimi yeterli buldunuz mu?
Cevap hayır ise: Sizce bu eğitime ihtiyaç var mı?
2. Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi için programda belirlenen yeterlilik alanları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
3. Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi için programda belirlenen kazanımlar ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
4. Yazarlık ve Yazma Becerileri dersine yönelik öğretme-öğrenme sürecinde hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
5. Yazarlık ve Yazma Becerileri dersine yönelik ne tür bir değerlendirme yapıyorsunuz? Hangi ölçme araçlarını kullanıyorsunuz?
6. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın uygulanma sürecinde sizi zorlayan durumlar nelerdir?
7. Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi için ayrılan süreyi yeterli buluyor musunuz?
8. Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinin seçmeli ders olarak programda yer alması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
9. Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi dışında "Okuma Becerileri", "İletişim ve Sunu Becerileri", Yaşayan Diller ve Lehçeler" seçmeli derslerinden hangisini vermek isterdiniz? Neden?
10. Türkçe eğitimine ilişkin başka hangi dersler seçmeli ders olarak verilebilir?
11. Sizce Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
12. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın daha etkili uygulanabilmesi için önerileriniz nelerdir?



Yüzey Yapı Değişiklikleri ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme*

İrem BAYRAKTAR**

Erhan DURUKAN***

Öz

Bu çalışmanın amacı, yüzey yapı değişikliğine uğramış bilgilendirici ve hikâye edici metinler ile okuduğunu anlama becerisi açısından düşük, orta ve yüksek seviye olarak gruplandırılan 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, Türkçe ders kitaplarında bulunan biri bilgilendirici biri hikâye edici türde olmak üzere iki metin üzerinde yapılan yüzey yapı değişiklikleri ile öğrenci seviye gruplarında okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Araştırma, nicel ve nitel verilerin bir arada toplandığı karma yöntem niteliği taşımaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ili Atakum ve İlkadım ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında 7. sınıfta öğrenim gören 525 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 21 programında frekans, yüzde, ANOVA, Friedman Testi analizleriyle; nitel verileri ise içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda, yüzey yapı değişiklikleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu; öğrencilerin metinler üzerinde yapılan yüzey yapı değişikliklerine karşı olumlu görüş belirttikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metin Dil Bilim, Yüzey Yapı, Okuduğunu Anlama, Anlam Kurma.

An Investigation on the Effects of Surface Structure Changes on Students' Reading Comprehension

Abstract

The aim of the study is to determine the relationship between the informative and narrative texts exposed surface structure and the reading comprehension skills of 7th grade students assigned as low, medium and high levels. For this purpose, two texts from Turkish textbooks including an informative and a narrative text were selected and the changes in surface structure as well as their effects on the reading comprehension in the different student level groups were determined. The research is based on a mixed method and makes use of both quantitative and qualitative data. The study group consists of 525 students attending the 7th grade in state schools affiliated to the Ministry of National Education located in the districts Atakum and İlkadım in Samsun. The quantitative data was analysed with the SPSS 21 program using frequency, percentage, ANOVA and the Friedman Test; qualitative data was evaluated by content analysis. The study found that there is a significant correlation between the changes in the surface structure and students' reading comprehension. Students responded positively to the surface structure changes in texts.

Keywords: Text Linguistics, Surface Structure, Reading Comprehension, Construction of Meaning.

* Bu makale, "Yüzey Yapı Değişiklikleri ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

**Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Samsun, urhanirem@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3789-6731

***Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Trabzon, erhandurukan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9600-3190

Giriş

İnsanın hayatına anlam verme ve kendisini ifade etme yollarının en önemli iki aracı anlama ve anlatma becerileridir. Bu becerilerin iyi olması ise ana diline hâkim olmak ile ilgilidir. İnsan hayatını çepeçevre saran ana dili, anlama ve anlatma imkânlarının geliştirilebilir olmasından dolayı öğrenme ve öğretme sürecinde büyük önem taşımaktadır.

Bu nedenle okullarda yapılan dil eğitiminin temel amacı insanların düşünce ve iletişim becerilerini geliştirmektir. Bir yönüyle anlatma bir yönüyle de anlama becerilerinin temel amaç olduğu dil becerisinin öğretiminde anlatma ile ilgili etkinlikler konuşma ve yazma gücünü; anlama ile ilgili etkinlikler ise okuma ve dinleme gücünü geliştirmeye yöneliktir (Kavcar, 1996; Özdemir, 2018).

Ana dili öğretiminin amaçları incelendiğinde insan hayatına birçok yönden fayda sağladığı görülmektedir. Bu nedenle ana dili derslerinin önemi bir kat daha artmaktadır. Ancak Türkiye’de ilkökul yıllarından yükseköğretim yıllarının sonlarına kadar ana dili olarak Türkçe eğitimi yapılıyor olsa da ana dili kullanımlarında sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin Türkçeyi yazılı ve sözlü olarak onlardan istenilen ölçüde etkili bir şekilde kullanamadığı görülmektedir (Alyılmaz, 2010).

Bu sorunların ortaya çıkmasının en önemli sebeplerinden biri de anlama becerisinin geliştirilmesinde büyük payı olan okuma becerisine gerekli özenin gösterilmemesidir. Okullarda yapılan eğitim-öğretim sürecinde öğrenmenin gerçekleşmesi için büyük ölçüde dil ile ilgili kaynakların kullanıldığı görülmektedir. Bu kaynakların en önemlilerden biri okuma becerisidir. Yalnızca Türkçe derslerinde değil, diğer derslerde de etkili bir okuma becerisinin gerektiği düşünülür. Bu nedenle, okuma konusunda sıkıntı yaşayan bir öğrencinin derslerinde başarılı olması beklenmemelidir (Demirel, 1996). Okuma becerisinin geliştirilmesi ile yalnızca öğrencinin derslerinde başarılı olması sağlanmaz. Okuma, aynı zamanda bireyin ruhsal ve düşünsel dünyasını da geliştiren bir etkinliktir. Bu nedenle insanın tüm hayatı boyunca okuma etkinliği yoluyla gerek akademik hayatına gerekse bireysel ve sosyal hayatına katkı sağlaması beklenir. Anlama becerisinin geliştirilmesinde okuma konusuna verilen önem de buradan kaynaklanmaktadır.

Bu nedenle ders kitaplarına seçilecek olan metinlerin -okuru aynı zamanda çocuk olan- öğrencilerin ilgisini çekebilecek, yazın dünyasını tanıyabilecek, kişilik ve ruh gelişimlerine katkı sağlayabilecek mahiyette olması önem taşımaktadır. Aynı zamanda bu metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olması da beklenir. Öğrenciler seviyelerinin ne çok altında ne de çok üstünde metinlerle karşılaşmalıdır.

Şüphesiz, öğrencilerin söz varlığını geliştirmek, yeni kavramları tanıtmak amacıyla metinlerde anlamı bilinmeyen sözcüklere yer verilmesi gerekir. Ancak, okunabilirliği zor olan ya da çok fazla anlamı bilinmeyen sözcüğe yer verilmesi, okumaya karşı olumsuz bir tavrın ortaya çıkmasına neden olacağından metin seviyelerinin öğrenci seviyelerine göre düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Ana dili eğitimi aynı zamanda öğrencilerde rasyonel düşünce ile sezgisel düşünceyi oluşturmayı amaç edinmektedir. Çünkü ana dili eğitimi sözcüklerin yüzey yapı anlamlarının gizlediği derin anlamın öğrencilere kavratılmasına çok fazla yardımcı olur (Marshall, 1974).

Bir metnin derin yapı ve yüzey yapı unsurları ile çağrışımlar o metnin anlamını oluşturur. Sözcük, sözcük öbekleri ve cümle öbeklerinin ötesinde çağrışımlarla kurulmuş olan yorum zinciri mevcuttur. Bu sistemin dengeli bir dağılımı ile metnin çözümlemesi tam ve doğru olarak yapılabilir. Bir metnin kuruluşunda derin yapı ve yüzey yapı bağlantılarını tamamlayan anlam bağlantıları, metnin bir bütün olarak algılanmasını sağlamaktadır. Metnin doğru anlaşılması ve sağlam metinler kurulması, bu ilişkilerin iyi bilinmesiyle daha kolay bir biçimde gerçekleştirilebilir (Karpuz ve Akçataş, 2001). Bu nedenle okullarda yapılacak olan okuma alıştırmalarının ve etkinliklerinin öğrencilerin metni oluşturan anlam bağlantılarını kavramalarını geliştirecek şekilde planlanması gerekmektedir.

Metinlerden anlam kurma, okuma esnasında metnin yüzey yapısından derin yapısına doğru meydana gelmektedir. Metin okunurken görsel işlemlerin başlamasıyla birlikte harfler sese dönüştürülmektedir. Bu seslerin meydana getirdiği işitme imgeleri aracılığıyla derin yapıda bulunan anlam zincirine ulaşılmaktadır. Okuma eğitiminde, anlamın yüzey yapıdan derin yapıya taşınma sürecinin bilinmesinde ve bu süreci etkileyen unsurların öğrenilmesinde fayda görülmektedir. “Kelime tanıma, kelime ayırt etme, edinilmiş bilgi, ön bilgi, bürün olguları, akıcılık, önvarsayım, sezdirim, alıcı

kelime hazinesi, tutarlılık, bağdaşıklık ve noktalama işaretleri” gibi kavramların okuma becerisinin geliştirilmesine etki ettikleri görülmektedir (Onan, 2015). Bu nedenle, okuma becerisinin geliştirilmesi için okullarda yapılacak eğitimde bu kavramların içerdiği noktalara dikkat edilmesinde fayda görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ders kitaplarına seçilecek metinler için birtakım ölçütler getirilmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda geçen “Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır” ifadesi ile metinler üzerinde herhangi bir düzeltme yapılamayacağı vurgulanmıştır. Bu ilke geçmiş yıllarda uygulanmadığı için ders kitaplarında düzenlenmiş, sadeleştirilmiş, kısaltılmış metinler yer almıştır. Ancak metinler üzerinde yapılacak düzenleme çalışmalarında standart ölçütler sağlanmamıştır. Bu durum, öğrenci seviyeleri arasında bulunan farklılıklar nedeniyle metin düzenleme çalışmalarına ihtiyaç olduğu hâlde nitelikli düzenlemelerin yapılamamasına sebebiyet vermektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda metin düzenlemesine çok kısıtlı bir şekilde imkân tanınmıştır. Ancak bu durum metinlerin öğrenci seviyelerine göre düzenlenmesinin önünde bir engel oluşturmaktadır. Ders kitaplarına seçilecek metinlerin bir ölçüde öğrenci seviyesine göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun nedeni okuma sırasında kimi öğrenci daha az şeye ihtiyaç duyarken kimi öğrenci daha fazla şeye ihtiyaç duyabilir (Johnson, 2017). Dolayısıyla öğrencilere seviyelerine göre düzenlenmemiş metinleri okutmaya çalışmak, bu ihtiyaçların karşılanmasına bir engel oluşturarak başarısızlığa neden olabilir.

Okuma ve anlama öğretimine ilişkin yapılan araştırmalar, son yıllarda yazılı bir metni anlama becerisinin gelişimini etkileyen faktörler üzerinde durmaktadır. Bu araştırmalarda, okuduğunu doğru bir şekilde anlama becerisinin göstergesi olarak, okurun metinle ilgili sorulara cevap verme, metinde verilen görüşleri kendi ifadeleriyle dile getirme gibi işlemlere işaret edildiği görülmektedir (Demirel, 1996).

Türkçe derslerinin de odak noktasını oluşturan metinler, metinlerden anlam kurma, metin türleri ve metinlerin niteliği gibi konular, ders kitaplarının önemli bir materyal olarak kullanılması ile daha önemli bir hâle gelmiştir. Metin merkezli öğretimin yapılmasının bir sonucu olarak öğretmenler, öğrencilerinin okuma, anlama ve yorumlama becerilerini de değerlendirmek zorunda kalmışlardır. Bu durumda da, doğru ve etkili bir şekilde okuma, anlam kurma, çıkarım ve yorum yapabilme yeteneği günümüz dil ve zihin çalışmalarının konusu hâline gelmiştir (Bayraktar ve Durukan, 2016). Bu nedenle son yıllarda önemi gittikçe artan okuma becerisi ile metinlerin alımlanması arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir.

Gerek Türkçe derslerinde gerekse diğer derslerde en fazla kullanılan ders materyali olması sebebiyle ders kitaplarında yer alan metinler üzerinde birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak metinler üzerinde yapılan değişiklikler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğu üzerinde uygulamalı bir çalışma yapılmaması önemli bir eksikliktir.

Bu nedenle ilgili literatürde metinler üzerinde yapılan değişiklikler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmaların eksikliği, araştırmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Ders kitaplarına seçilen metinlerin öğrencilerin anlam kurmalarına yardımcı olacak mahiyette düzenlenmesi gerektiği fikrinden hareketle bu çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, yüzey yapı değişikliğine uğramış bilgilendirici ve hikâye edici metinler ile düşük, orta ve yüksek seviye olarak gruplandırılan 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda “Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ne düzeydedir?” probleminden yola çıkarak aşağıda sıralanan alt problemlere cevap aranması amaçlanmıştır:

1. Özgün metinleri okuyan öğrenciler ile yüzey yapısı değiştirilmiş metinleri okuyan öğrenci gruplarının okuduğunu anlama başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.1. Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile “düşük” seviyeli öğrenci gruplarının okuduğunu anlaması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile “orta” seviyeli öğrenci gruplarının okuduğunu anlaması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- 1.3. Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile “yüksek” seviyeli öğrenci gruplarının okuduğunu anlaması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Metinler üzerinde yapılan yüzey yapı değişimleri ile ilgili olarak öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, karma yöntem deseni kullanılmıştır. Karma yöntemli desen, bir çalışmada nitel ve nicel araştırmaların ve bu araştırmalardan elde edilen verilerin birleştirilmesini ya da bütünleştirilmesini gerektiren bir yöntemdir. Karma yöntemler alanında sosyal bilimlerde başlıca yakınsayan desen, açımlayıcı sıralı desen ve keşfedici sıralı desen modellerinin kullanıldığı görülmektedir (Creswell, 2016).

Bu araştırmada veriler, nicel ve nitel veri toplama teknikleri ile toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama genel başarı düzeylerini, metinlerin okunabilirlik seviyelerini, öğrencilerin metinlerden okuduğunu anlama başarı düzeylerini ve okumaya olan tutumlarını tespit etmek için nicel veriler; metinler üzerinde yapılan değişimler için öğrenci görüşlerini tespit etmek için nitel veriler kullanılmıştır.

Araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte toplanmasının nedeni, her iki veri tabanından elde edilen bulguların karşılaştırılarak birbirlerini doğrulayıp doğrulamadığını belirlemek ve araştırma probleminin tam olarak anlaşılmasını sağlamaktır. Araştırmanın nicel verileri *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*, *Ateşman Okunabilirlik Formülü*, *Akşamla Gelen Metni Okuduğunu Anlama Soruları*, *Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları* ve *Okuma Tutum Ölçeği* ile; araştırmanın nitel verileri ise *Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu* ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel verileri, araştırma sürecinde birlikte toplanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Samsun ili Atakum ve İlkadım ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında 7. sınıfta öğrenim gören 525 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Araştırma grubunda bulunan öğrenciler arasında seviye gruplarını oluşturmak amacıyla 40 soruluk *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nin pilot uygulaması 4 farklı okulda 132 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu pilot uygulama sonunda soruların madde güçlük analizi hesaplanmıştır. Aynı zamanda bu test için uygulamanın yapıldığı okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri ve akademisyenlerden uzman görüşü alınarak *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'ne 19 soruluk son hâli verilmiştir.

Daha sonra 5 farklı okulda öğrenim gören 525 öğrenci *Okuma Tutum Ölçeği* ve *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'ni yanıtlamışlardır. *Okuma Tutum Ölçeği* ve *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nden elde edilen sonuçlara göre öğrenciler başarı seviyelerine göre düşük, orta ve yüksek olarak gruplara ayrılmıştır. Bu gruplar da kendi içinde başarı puanlarına göre “Düşük 1, Düşük 2, Düşük 3; Orta 1, Orta 2, Orta 3; Yüksek 1, Yüksek 2, Yüksek 3” olmak üzere birbirine denk gruplara ayrılmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Yüzey Yapısı Değiştirilen Metinler

Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Türkçe ders kitaplarından biri bilgilendirici biri hikâye edici olmak üzere iki metin seçilmiştir. Bu araştırma, Samsun iline bağlı ortaokullarda okuyan 7. sınıf öğrencileri ile yürütüldüğünden bu ilde okutulan Türkçe ders kitapları, öğrencilerin metinlerle daha önce karşılaşma ihtimali göz önünde bulundurularak metin seçiminde kapsam dışı bırakılmıştır. Bu nedenle Samsun ilinde okutulmayan Türkçe ders kitaplarında bulunan bilgilendirici ve hikâye edici metinler bir havuzda toplanmıştır. Bu metinler için uzman görüşü alınarak araştırmada kullanılan metinler seçilmiştir.

Bilgilendirici türde Tac Mahal; hikâye edici türde ise Akşamla Gelen metni seçilmiştir. Tac Mahal, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (Evren Yayıncılık, 2015-2016); Akşamla Gelen metni ise 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (Öğün Yayınları, 2015-2016) yer almaktadır.

Tac Mahal ve Akşamla Gelen metinleri üzerinde yüzey yapı değişimleri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu değişimler Faigley ve Witte (1981)'nin ortaya koyduğu metin revizyonu taksonomisi dikkate alınarak yapılmıştır. Bu taksonomiye göre anlamı koruyan yüzey yapı değişimleri ekleme, çıkarma, değiştirme, yer değiştirme, bölme ve birleştirme işlemlerinden oluşmaktadır. Akşamla Gelen ve Tac Mahal metinleri araştırmacı tarafından bu işlemlere tabi tutularak metinlerin seviyelendirme çalışmaları yapılmıştır. Metinlerin özgün hâlleri “zor” seviye; değişim yapıldıktan sonra elde edilen hâlleri ise “orta” ve “kolay” seviye olarak belirlenmiştir. Böylelikle her iki metin türü için kolay, orta ve zor seviye olmak üzere üç metin elde edilmiştir.

Akşamla Gelen ve Tac Mahal metinlerinin okunabilirlik düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Okunabilirlik Formülü kullanılarak sonuçlar hesaplanmıştır. *Metin Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu* uygulamaların yapıldığı farklı okullarda araştırmacı tarafından; *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*, *Akşamla Gelen Metni Okuduğunu Anlama Soruları*, *Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları* ve *Okuma Tutum Ölçeği* ise uygulamaların yapıldığı farklı okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri tarafından toplanmıştır.

Okuma Tutum Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin okumaya karşı olan tutumlarını belirlemek amacıyla Sallabaş (2008) tarafından geliştirilen *Okuma Tutum Ölçeği* kullanılmıştır.

Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde puanlanmakta olup olumlu maddeler 1-2-3-4-5, olumsuz maddeler ise 5-4-3-2-1 olmak üzere beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Likert tipi ölçeklerin güvenilirliğini ölçmek için kullanılan Cronbach Alfa katsayısı, *Okuma Tutum Ölçeği*'nin iç tutarlılığını belirlemek için hesaplanmıştır. Okuma Tutum Ölçeği'nin maddelerine ilişkin Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = 0.86$ olarak bulunmuştur (Sallabaş, 2008).

Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek üzere *Okuduğunu Anlama Başarı Testi* kullanılmıştır. Bu test, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geçmiş yıllarda hazırlanan Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (1998-2008), 7. Sınıf Değerlendirme Sınavı ve kazanım kavrama testlerinin sözcükte anlam, cümlede anlam, paragrafta anlam konularından seçilen 40 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular pilot uygulama için düzenlenmiştir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin 40 sorudan oluşan hâli pilot olarak 132 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama esnasında Türkçe öğretmenlerinin sorular ile ilgili görüşleri alınmıştır. Aynı zamanda akademisyenlerden de bu sorular ile ilgili görüşler alınmıştır. Alınan bu görüşler doğrultusunda sorulardan birinin hatalı olması nedeni ile bu soru testten çıkarılmıştır. Bu uygulama sonunda soruların madde güçlük endeksleri hesaplanmıştır.

Bir test maddesinin güçlüğü (p), testin uygulandığı grupta o maddeye doğru cevap veren öğrencilerin yüzdesidir. Madde güçlüğü, bir maddeye doğru cevaplayan öğrencilerin sayısının toplam öğrenci sayısına bölünmesiyle hesaplanır. Bir maddenin güçlük endeksi (p), 0.00 ile +1.00 arasında değişir. Hiçbir öğrencinin cevaplayamadığı bir maddenin güçlük derecesi 0.00; bütün öğrencilerin cevapladığı bir maddenin güçlük derecesi ise +1.00'dır (Tekin, 1984).

Bu doğrultuda madde güçlük endeksi 0,30'un altında ve 0,80'in üzerinde olan sorular testten çıkarılmıştır. Testte yer alan soruların konu dağılımları eşit olarak dağıtılmıştır. Bu işlemlerin ardından *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nde 19 soru kalmıştır. Bu soru sayısı 7. sınıf öğrencilerinin girdikleri merkezi sınavlarda sorulan soru sayısına yakın olduğu için yeterli görülmektedir.

Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmada öğrencilerin metinler üzerinde yapılan değişimler hakkında görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan *Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu* kullanılmıştır.

Görüşme formu, araştırmacının önceden belirlediği sorular hakkında ayrıntılı bilgi alma amacıyla hazırlanan ve araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu’nda öğrencilere, Tac Mahal ve Akşamla Gelen metinlerinin yüzey yapıları değişmeden önceki özgün hâlleri ile yüzey yapısı değiştirilmiş hâlleri sunularak hangisini tercih ettikleri ve nedeni sorulmuştur. Öğrenciler daha iyi anladıklarını düşündükleri seçenekleri işaretleyip bu seçenekleri tercih etme nedenlerini yazmışlardır.

Bu yönüyle araştırmada kullanılan görüşme formu “yarı yapılandırılmış görüşme formu”dur. Bu görüşme formu hem sabit seçenekli hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi sağlayabilir. Bu nedenle, bu tür görüşme formları, analizlerin kolaylığı, görüşülenlere kendini ifade etme imkânı ve gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajlara sahiptir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Okunabilirlik Formülü

Araştırmada kullanılan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Flesch tarafından geliştirilen ve Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan *Okunabilirlik Formülü* kullanılmıştır. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri aşağıdaki formüle göre hesaplanmıştır:

$$\text{Okunabilirlik Sayısı} = 198,825 - 40,175 \cdot x_1 - 2,610 \cdot x_2$$

x_1 = Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

x_2 = Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Metinlerin okunabilirlik düzeyleri hesaplanırken metinlerin 100 kelimelik kesitleri alınmıştır. Ortalama kelime uzunluğunu hesaplamak için heceler; ortalama cümle uzunluğunu hesaplamak için kelimeler sayılmıştır. Ancak 100 kelime sonunda son cümle tamamlanmamışsa toplam cümle sayısını elde etmek için yüz kelimede sayılan cümlelerin kelime sayısı o cümlelerin toplam kelime sayısına bölünmüştür. Metinlerin okunabilirliği hesaplandıktan sonra metinler, Ateşman’ın Türkçe metinler için ortaya koyduğu okunabilirlik sınıflandırmasına göre düzenlenmiştir.

Akşamla Gelen ve Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları

Akşamla Gelen ve Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini farklı türden ölçen sorulardan meydana gelmiştir. Metni anlama soruları açık uçlu 3 soru, çoktan seçmeli 5 soru, doğru/yanlış 5 soru, eşleştirme 1 soru, boşluk doldurma 1 sorudan oluşmaktadır. Sorular Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın okuma ve anlama kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra 3 farklı okulda görev yapan Türkçe öğretmenleri ve akademisyenler tarafından uzman görüşü alınarak soruların son hâli verilmiştir.

Akşamla Gelen ve Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları’nın puanlama anahtarı; açık uçlu sorular 45 puan, çoktan seçmeli sorular 25 puan, doğru/yanlış sorusu 10 puan, eşleştirme sorusu 10 puan, boşluk doldurma sorusu 10 puan şeklindedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar bu puanlama anahtarına göre hesaplanmıştır. Açık uçlu sorular, metni özetleme, metne uygun başlık koyma ve metne ait iki adet soru oluşturma; çoktan seçmeli sorular, anlatım biçimi, metnin konusu, sözcükte anlam, metnin türü, nesnel/öznel yargı; doğru/yanlış soruları, düşünceyi geliştirme yolları, kişileştirme, söz sanatları, gerçek/gerçek dışı unsurlar, yansıma sözcükler; eşleştirme sorusu metnin zaman akışı içerisinde olayların gerçekleşme sırasını yazma ve boşluk doldurma sorusu metnin anahtar sözcüklerini bulma sorularından oluşmaktadır.

Akşamla Gelen Metni Okuduğunu Anlama Soruları ve Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları birbirine denk soru gruplarından oluşmaktadır. Bunun nedeni, iki veri toplama aracından elde edilen verilerin sorulan sorulara bağlı olarak değişme faktörünü ortadan kaldırmaktır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada ilk olarak öğrencilere bilgilendirici ve hikâye edici metinler verilerek bu metinlerde anlamını bilmedikleri kelimeleri tespit etmeleri istenmiştir. Bu uygulama 5 farklı okulda öğrenim gören toplam 100 7. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrenciler metinlerde anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemişlerdir. Daha sonra öğrencilerin tespit ettikleri bilinmeyen kelimeler araştırmacı tarafından frekans analizi ile hesaplanmıştır. Böylelikle metinlerin yüzey yapıları değiştirilirken öğrencilerin bilmedikleri kelimelerin göz önünde bulundurulması sağlanmıştır.

Tac Mahal metni en fazla bilinmeyen 10 kelime içerisinde beyit ve özel isimler olduğu için onların yerine anlamı bilinmeyen diğer sözcükler tespit edilmiştir.

Öğrencilerin metinde bilinmeyen sözcükleri tespit ettikleri uygulamadan sonra metinlerin kelime düzeyinde değişimleri yapılmıştır. Kelime düzeyinde yapılan değişimler için kelimelerin yalnızca eş anlamlı ya da Türkçe Sözlük'te yer alan birincil karşılıkları kullanılmamıştır. Kelimeler, cümle bağlamından hareketle o kelimenin ait olduğu anlamsal alandan seçilen kelimelerle değiştirilmiştir. Bu işlem yapıldıktan sonra 42 7. sınıf öğrencisinden tekrar anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemeleri istenmiştir. Bu uygulamanın amacı araştırmacının metnin kelime düzeyinde değiştirdiği kelimeleri öğrencilerin bilip bilmeme durumlarını tespit etmektir. Yapılan bu çalışma sonucunda, araştırmacının bilinmeyen kelimeler yerine değiştirdiği kelimelerin öğrenciler tarafından anlamı bilinmeyen kelimeler için işaretlenmemiş olduğudur. Böylelikle öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamını bildikleri kelimelerle değiştirildiğinin güvenilirliği sağlanmıştır.

Araştırmacı tarafından daha sonra Akşamla Gelen ve Tac Mahal metnlerinin diğer yüzey yapı değişimleri yapılmıştır. Bu değişimler Faigley ve Witte (1981)'nin ortaya koyduğu metin revizyonu taksonomisi dikkate alınarak yapılmıştır. Bu taksonomiye göre anlamı koruyan yüzey yapı değişimleri ekleme, çıkarma, değiştirme, yer değiştirme, bölme ve birleştirme işlemlerinden oluşmaktadır. Akşamla Gelen ve Tac Mahal metinleri araştırmacı tarafından bu işlemlere tabi tutularak metinlerin seviyelendirme çalışmaları yapılmıştır. Bu işlemlerin belirli oranlarda gerçekleşmesiyle kolay, orta ve zor metinlerin elde edilmesi sağlanmıştır.

Bu işlemler sonucunda elde edilen metinlerin okunabilirlik düzeyleri Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan *Okunabilirlik Formülü* ile hesaplanmıştır. Böylece metin seviyelendirmesinde metinlerin okunabilirlik düzeyleri de dikkate alınarak güvenilir sonuçlara ulaşmak hedeflenmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan yüzey yapı değişimlerinin her bir işlemi (ekleme, çıkarma, değiştirme, yer değiştirme, bölme, birleştirme), *Metin Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu* ile 2 farklı okulda 40 ila 50 öğrenci tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilere metinlerde bulunan cümlelerin özgün ve değiştirilmiş hâlleri sunularak daha anlamlı olanı işaretlemeleri ve nedenini yazmaları istenmiştir. Böylelikle yüzey yapı değişim işlemlerinin öğrenciler tarafından nasıl anlamlandırıldığı tespit edilmiştir.

Öğrenci seviye gruplarını oluşturmak amacıyla 40 soruluk *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nin pilot uygulaması 4 farklı okulda 132 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu pilot uygulama sonunda soruların madde güçlük analizi hesaplanmıştır. Aynı zamanda bu test için uygulamanın yapıldığı okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri ve akademisyenlerden uzman görüşü alınarak *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'ne 19 soruluk son hâli verilmiştir.

Daha sonra 5 farklı okulda öğrenim gören 525 öğrenci *Okuma Tutum Ölçeği* ve *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'ni yanıtlamışlardır. *Okuma Tutum Ölçeği* ve *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nden elde edilen sonuçlara göre öğrenciler başarı seviyelerine göre düşük, orta ve yüksek olarak gruplara ayrılmıştır. Bu gruplar da kendi içinde başarı puanlarına göre "Düşük 1, Düşük 2, Düşük 3; Orta 1, Orta 2, Orta 3; Yüksek 1, Yüksek 2, Yüksek 3" olmak üzere birbirine denk gruplara ayrılmışlardır. Metin seviyeleri ve öğrenci grupları belirlendikten sonra yüzey yapısı değiştirilmiş bilgilendirici (Tac Mahal) ve hikâye edici (Akşamla Gelen) metinler öğrenci gruplarına dağıtılmıştır. Yüzey yapısı değiştirilmemiş metnin özgün hâli zor metin, yüzey yapısı belirli ölçülerde değiştirilmiş metinler ise orta ve kolay metin olarak belirlenmiştir. Zor metinleri "Düşük 1, Orta 1 ve Yüksek 1" grubundaki öğrenciler; orta metinleri "Düşük 2, Orta 2, Yüksek 2" grubundaki öğrenciler; kolay metinleri "Düşük 3, Orta 3, Yüksek 3" grubundaki öğrenciler okumuşlardır.

Öğrenciler daha sonra Akşamla Gelen metnini okuduktan sonra *Akşamla Gelen Metni Okuduğunu Anlama Soruları*'na; Tac Mahal metnini okuduktan sonra *Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları*'na cevap vermişlerdir. Veri toplama süreci sonunda elde edilen veriler daha sonra analize tabi tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri hem nicel hem nitel veri toplama teknikleri ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*, *Ateşman Okunabilirlik Formülü*, *Akşamla Gelen Metni Okuduğunu Anlama Soruları*, *Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları* ve *Okuma Tutum Ölçeği* ile; nitel verileri ise *Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu* ile toplanmıştır.

Metinlerin okunabilirlik düzeyleri *Ateşman Okunabilirlik Formülü*'ne göre hesaplanmıştır. *Okunabilirlik Formülü*'nden elde edilen hesaplamalar ve sınıflandırmaya göre metinlerin ders kitabında yer alan hâllerinin okunabilirlik düzeyleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1.

Ateşman Okunabilirlik Formülü'ne Göre Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Metinler	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
Akşamla Gelen	41,98	Zor
Tac Mahal	48,25	Zor

Yüzey yapısı değiştirilen metinlerin okunabilirlik düzeyleri *Okunabilirlik Formülü* ile tekrar hesaplanmıştır. Böylece metin seviyelendirmesinde metinlerin okunabilirlik düzeyleri de dikkate alınarak güvenilir sonuçlara ulaşmak hedeflenmiştir. Buna göre metinlerin seviyelendirildikten sonra okunabilirlik düzeyleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2.

Seviyelendirilmiş Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Metinler	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
Akşamla Gelen Kolay	57,83	Orta
Akşamla Gelen Orta	53,12	Orta
Tac Mahal Kolay	64,19	Orta
Tac Mahal Orta	58,06	Orta

Metinlerin yüzey yapı değişiklikleri yapıldıktan sonra *Okunabilirlik Formülü*'nden elde edilen hesaplamalara göre “zor” okunabilirlik düzeyinden “orta” okunabilirlik düzeyine ulaşıldığı görülmektedir.

Öğrenci seviye gruplarını elde etmek için 525 öğrencinin *Okuma Tutum Ölçeği* ile *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nden aldıkları puanların ortalaması hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda en yüksek ortalamaya sahip öğrenciden başlamak üzere en düşük ortalamaya sahip öğrenciler sıralanmıştır. Buna göre *Okuma Tutum Ölçeği* ile *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nden alınan en yüksek ortalamaya sahip öğrencinin ortalama puanı 51; en düşük ortalamaya sahip öğrencinin ortalaması ise 26,5'tir. Bu sonuca göre yüksek seviyeli gruplar 51 ile 45,5; orta seviyeli gruplar 41,5 ile 40; düşük seviyeli gruplar 37 ile 26,5 ortalamaya sahip 60'şar öğrenciden oluşmaktadır. Her gruba seçilen 60 öğrencinin ortalama puanları dikkate alınarak 20'şer kişilik birbirine denk gruplar oluşturulmuştur. Düşük seviyeli gruplar kendi içinde D1-D2-D3; orta seviyeli gruplar O1-O2-O3; yüksek seviyeli gruplar Y1-Y2-Y3 olarak gruplandırılmıştır. Grupların cinsiyet ve ortalama puan dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.

Tac Mahal ve Akşamla Gelen Metinlerini Okuyan Düşük-Orta-Yüksek Seviye Öğrenci Gruplarının Cinsiyet ve Ortalama Puan Dağılımı

Gruplar	$\bar{X}$	K	Cinsiyet	
			E	
D1	33,95	10	10	
D2	34,00	11	9	
D3	34,12	9	11	
O1	40,55	11	9	
O2	40,55	12	8	
O3	40,55	10	10	
Y1	47,10	12	8	
Y2	47,07	11	9	
Y3	47,02	11	9	

*Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu'*nda öğrencilerin metinlerin değişimlerine yönelik sorulara verdikleri cevaplar üzerinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizi yoluyla veriler, tanımlanmaya ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

*Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu'*nda ilk olarak veriler kodlanarak kategoriler belirlenmiştir. Kodların ve kategorilerin belirlenmesinden sonra elde edilen bulgular düzenlenerek değerlendirilmiştir.

Gruplar arasında başarı açısından farkı ortaya koyan istatistiksel yöntemlere karar vermek için SPSS 21 programında verilerin dağılımının normalliği incelenmiştir. Her bir gruptaki kişi sayısı 50'den küçük olduğu için normallik varsayımının testinde Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Bu test ile hesaplanan p değerinin ,05'ten büyük olması durumunda verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği, küçük olması durumunda ise normal dağılım varsayımını karşılamadığı sonucuna ulaşılır (Büyüköztürk, 2013).

Verilerin normal dağılımı parametrik istatistiksel işlemleri; verilerin çarpık dağılımı ise parametrik olmayan istatistiksel işlemleri gerekli kılar (Büyüköztürk, 2013). Bu nedenle araştırmada normal dağılan veriler için ANOVA; normal dağılmayan veriler için Friedman testi kullanılmıştır. Düşük, orta ve yüksek seviyeli grupların Akşamla Gelen ve *Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları'*na verdiği cevaplardan elde edilen puanların normalliğine ilişkin test sonuçları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur:

Tablo 4.

Düşük Seviyeli Grupların Akşamla Gelen ve Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Sorularından Elde Edilen Puanların Normalliğine İlişkin Test Sonuçları

	İstatistik	Shapiro-Wilk	
		Sd	p
Düşük grup 1			
Akşamla Gelen	,964	20	,632
Tac Mahal	,946	20	,306
Düşük grup 2			
Akşamla Gelen	,931	20	,165
Tac Mahal	,892	20	,029
Düşük grup 3			

Akşamla Gelen	,968	20	,721
Tac Mahal	,979	20	,917

Düşük seviyeli grupların her üçü için de *Akşamla Gelen Okuduğunu Anlama Soruları*'ndan elde edilen puanlar normal dağılmaktadır (d1 için $p = ,632$; d2 için $p = ,165$ ve d3 için $p = ,721$) ve varyanslar homojendir ($F = ,806$; $p = ,452$). Varsayımların sağlanması ile bu üç grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Düşük seviyeli gruplar için *Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları*'ndan elde edilen puanlar incelendiğinde puanların iki grupta normal dağıldığı fakat bir grupta normal dağılım göstermediği saptanmıştır (d1 için $p = ,306$; d2 için $p = ,029$ ve d3 için $p = ,917$). Normallik varsayımının bütün gruplar için sağlanamaması nedeniyle bu üç grubun karşılaştırılmasında nonparametrik istatistiklerden Friedman testi kullanılmıştır.

Tablo 5.

Orta Seviyeli Grupların Akşamla Gelen ve Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Sorularından Elde Edilen Verilerin Normalliğine İlişkin Test Sonuçları

	İstatistik	Shapiro-Wilk sd	p
Orta grup 1			
Akşamla Gelen	,841	20	,004
Tac Mahal	,982	20	,952
Orta grup 2			
Akşamla Gelen	,926	20	,128
Tac Mahal	,910	20	,063
Orta grup 3			
Akşamla Gelen	,917	20	,087
Tac Mahal	,918	20	,091

Orta seviyeli gruplar için *Akşamla Gelen Metni Okuduğunu Anlama Soruları*'ndan elde edilen puanlar incelendiğinde puanların iki grupta normal dağıldığı fakat bir grupta normal dağılım göstermediği saptanmıştır (o1 için $p = ,004$; o2 için $p = ,128$ ve o3 için $p = ,087$). Normallik varsayımının bütün gruplar için sağlanamaması nedeniyle bu üç grubun karşılaştırılmasında nonparametrik istatistiklerden Friedman testi kullanılmıştır.

Orta seviyeli grupların her üçü için de *Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları*'ndan elde edilen puanlar normal dağılmaktadır (o1 için $p = ,952$; o2 için $p = ,063$ ve o3 için $p = ,091$) ve varyanslar homojendir ($F = ,353$; $p = ,704$). Varsayımların sağlanması ile bu üç grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 6.

Yüksek Seviyeli Grupların Akşamla Gelen ve Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Sorularından Elde Edilen Verilerin Normalliğine İlişkin Test Sonuçları

	İstatistik	Shapiro-Wilk sd	P
Yüksek grup 1			
Akşamla Gelen	,947	20	,325
Tac Mahal	,875	20	,015
Yüksek grup 2			
Akşamla Gelen	,913	20	,073
Tac Mahal	,895	20	,033
Yüksek grup 3			
Akşamla Gelen	,948	20	,343

Tac Mahal	,901	20	,043
-----------	------	----	------

Yüksek seviyeli grupların her üçü için de *Akşamla Gelen Okuduğunu Anlama Soruları*'ndan elde edilen puanlar normal dağılmaktadır (y1 için $p = ,325$; y2 için $p = ,073$ ve y3 için $p = ,343$) ve varyanslar homojendir ($F = 3,108$; $p = ,052$). Varsayımların sağlanması ile bu üç grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden varyans analizi ANOVA kullanılmıştır.

Yüksek seviyeli gruplar için *Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları*'ndan elde edilen puanlar incelendiğinde puanların her üç grupta normal dağılım göstermediği saptanmıştır (y1 için $p = ,015$; y2 için $p = ,033$ ve y3 için $p = ,043$). Normallik varsayımının bütün gruplar için sağlanamaması nedeniyle bu üç grubun karşılaştırılmasında nonparametrik istatistiklerden Friedman testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın Nicel Verilerinden Elde Edilen Bulgular

Yüzey Yapısı Değiştirilmiş Metinler ile “Düşük” Seviyeli Öğrenci Gruplarının Okuduğunu Anlamaları Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulgular

Düşük seviyeli grupların her üçü için de *Akşamla Gelen Okuduğunu Anlama Soruları*'ndan elde edilen normallik varsayımlarının sağlanması ile bu üç grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Hikâye edici türde olan Akşamla Gelen metninin yüzey yapısı değiştirilmiş zor, orta ve kolay hâli ile “düşük” seviyeli öğrenci gruplarının (D1-D2-D3) okuduğunu anlamaları arasındaki ilişki Tablo 7 ve 8’de verilmiştir:

Tablo 1.

Akşamla Gelen Metninin Düşük 1-2-3 Grubu İçin Betimsel İstatistikleri

Metinler	N	$\bar{X}$	SS
Zor metin	20	9,40	4,10
Orta metin	20	12,00	4,60
Kolay metin	20	12,90	4,01
Toplam	60	11,43	4,43

Tablo 2.

Akşamla Gelen Metninin Düşük Seviyeli Gruplar İçin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	132,133	2	66,06		
Grupları içi	1028,600	57	18,04	3,66	,032
Toplam	1160,733	59			

Tablo 7 ve 8 incelendiğinde Akşamla Gelen metninin “Düşük 1-2-3” grubu için varyans analizi sonuçlarına göre bu üç puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2, 57) = 3,66$, $p = ,032$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalar, düşük grubun zor metinden elde ettikleri puanların ($\bar{X} = 9,4$), kolay metinden elde ettikleri puanlardan ($\bar{X} = 12,9$) anlamlı olarak daha düşük olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgu, yüzey yapısı değiştirilmiş hikâye edici türde olan metinlerin, “düşük” okuma seviyesine sahip öğrencilerde metnin zor olan özgün hâline göre daha anlaşılır olduğunu göstermektedir.

Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile “düşük” seviyeli öğrenci gruplarının (D1-D2-D3) okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla *Tac Mahal Okuduğunu Anlama Soruları*'ndan elde edilen normallik varsayımının bütün gruplar için sağlanamaması nedeniyle bu üç grubun karşılaştırılmasında nonparametrik istatistiklerden Friedman testi kullanılmıştır.

Bilgilendirici türde olan Tac Mahal metninin yüzey yapısı değiştirilmiş zor, orta ve kolay hâli ile “düşük” seviyeli öğrenci gruplarının (D1-D2-D3) okuduğunu anlamaları arasındaki ilişki Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 3.

Tac Mahal Metninin Düşük Seviyeli Gruplar İçin Friedman Testi Sonuçları

Metinler	n	Sıra ort.	Sd	χ^2	p
Zor metin	20	1,45	2	9,973	,007
Orta metin	20	2,25			
Kolay metin	20	2,30			
Toplam	60				

Tablo 9 incelendiğinde düşük seviyeli gruplar için Tac Mahal metninin zor, orta ve kolay değişimi ile elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (χ^2 (sd=2, n=20)= 9,973, $p = ,007$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalar, zor metinden elde edilen puanlara ilişkin sıra ortalamalarının (sıra ort.: 1,45), kolay metinden elde edilen puanlardan (sıra ort.: 2,30) anlamlı olarak daha düşük olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgu, yüzey yapısı değiştirilmiş bilgilendirici türde olan metinlerin, “düşük” okuma seviyesine sahip öğrencilerde metnin zor olan özgün hâline göre daha anlaşılır olduğunu göstermektedir.

Yüzey Yapısı Değiştirilmiş Metinler ile “Orta” Seviyeli Öğrenci Gruplarının Okuduğunu Anlamaları Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulgular

Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile “orta” seviyeli öğrenci gruplarının (D1-D2-D3) okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla *Akşamla Gelen Okuduğunu Anlama Soruları*’ndan elde edilen normallik varsayımının bütün gruplar için sağlanamaması nedeniyle bu üç grubun karşılaştırılmasında nonparametrik istatistiklerden Friedman testi kullanılmıştır.

Hikâye edici türde olan Akşamla Gelen metninin yüzey yapısı değiştirilmiş zor, orta ve kolay hâli ile “orta” seviyeli öğrenci gruplarının (O1-O2-O3) okuduğunu anlamaları arasındaki ilişki Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10.

Akşamla Gelen Metninin Orta Seviyeli Gruplar İçin Friedman Testi Sonuçları

Metinler	n	Sıra ort.	Sd	χ^2	p
Zor metin	20	1,50	2	10,658	,005
Orta metin	20	1,98			
Kolay metin	20	2,53			
Toplam	60				

Tablo 10’a göre orta seviyeli gruplar için Akşamla Gelen metninin zor, orta ve kolay değişimi ile elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (χ^2 (sd=2, n=20)= 10,658, $p = ,005$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalar, zor metinden elde edilen puanlara ilişkin sıra ortalamalarının (sıra ort.: 1,50), kolay metinden elde edilen puanlardan (sıra ort.: 2,53) anlamlı olarak daha düşük olduğunu göstermektedir.

Bu bulguya göre, yüzey yapısı değiştirilmiş hikâye edici türde olan metinlerin, “orta” okuma seviyesine sahip öğrencilerde metnin zor olan özgün hâline göre daha anlaşılır olduğu görülmektedir.

Orta seviyeli grupların her üçü için de *Tac Mahal Okuduğunu Anlama Soruları*’ndan elde edilen normallik varsayımlarının sağlanması ile bu üç grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bilgilendirici türde olan Tac Mahal metninin yüzey yapısı değiştirilmiş zor, orta ve kolay hâli ile “orta” seviyeli öğrenci gruplarının (O1-O2-O3) okuduğunu anlamaları arasındaki ilişki Tablo 11 ve 12’de verilmiştir:

Tablo 4.

Tac Mahal Metninin Orta 1-2-3 Grubu İçin Betimsel İstatistikleri

Metinler	n	$\bar{X}$	SS
Zor metin	20	15,55	,79
Orta metin	20	15,75	,79
Kolay metin	20	18,75	,86
Toplam	60	16,68	,50

Tablo 5. *Tac Mahal Metninin Orta Seviyeli Gruplar İçin ANOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	128,533	2	64,267		
Gruplarıçi	766,450	57	13,446	4,779	,012
Toplam	894,983	59			

Tablo 11 ve 12’ye göre Tac Mahal metninin “Orta 1-2-3” grubu için varyans analizi sonuçlarına göre bu üç puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2, 57) = 4,779, p = ,012$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalar, düşük grubun zor metinden elde ettikleri puanların ($\bar{X} = 15,5$), kolay metinden elde ettikleri puanlardan ($\bar{X} = 18,7$) anlamlı olarak daha düşük olduğunu göstermektedir.

Bu bulguya göre, yüzey yapısı değiştirilmiş bilgilendirici türde olan metinlerin, “orta” okuma seviyesine sahip öğrencilerde metnin zor olan özgün hâline göre daha anlaşılır olduğu görülmektedir.

Yüzey Yapısı Değiştirilmiş Metinler ile “Yüksek” Seviyeli Öğrenci Gruplarının Okuduğunu Anlamaları Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulgular

Yüksek seviyeli grupların her üçü için de *Akşamla Okuduğunu Anlama Soruları*’ndan elde edilen normallik varsayımlarının sağlanması ile bu üç grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Hikâye edici türde olan Akşamla Gelen metninin yüzey yapısı değiştirilmiş zor, orta ve kolay hâli ile “yüksek” seviyeli öğrenci gruplarının (Y1-Y2-Y3) okuduğunu anlamaları arasındaki ilişki Tablo 13 ve 14’te verilmiştir:

Tablo 6.

Akşamla Gelen Metninin Yüksek 1-2-3 Grubu İçin Betimsel İstatistikleri

Metinler	N	$\bar{X}$	SS
Zor metin	20	20,40	4,13
Orta metin	20	21,35	5,55
Kolay metin	20	22,85	3,49
Toplam	60	21,53	4,51

Tablo 14.

Akşamla Gelen Metninin Yüksek Seviyeli Gruplar İçin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	61,033	2	30,517		
Gruplarıçi	1143,900	57	20,068	1,521	,227

Toplam	1204,933	59
--------	----------	----

Tablo 13 ve 14 incelendiğinde Akşamla Gelen metnin “Yüksek 1-2-3” grubu için varyans analizi sonuçlarına göre bu üç puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($F(2, 57) = 1,521, p = ,227$).

Bu bulgu, yüzey yapısı değiştirilmiş hikâye edici türde olan metinlerin, “yüksek” okuma seviyesine sahip öğrencilerde metnin zor olan özgün hâline göre anlaşılabilirlik düzeyinin değişmediğini göstermektedir.

Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile “yüksek” seviyeli öğrenci gruplarının (Y1-Y2-Y3) okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla *Tac Mahal Okuduğunu Anlama Soruları*’ndan elde edilen normallik varsayımının bütün gruplar için sağlanamaması nedeniyle bu üç grubun karşılaştırılmasında nonparametrik istatistiklerden Friedman testi kullanılmıştır.

Bilgilendirici türde olan Tac Mahal metnin yüzey yapısı değiştirilmiş zor, orta ve kolay hâli ile “yüksek” seviyeli öğrenci gruplarının (Y1-Y2-Y3) okuduğunu anlamaları arasındaki ilişki Tablo 15’te verilmiştir:

Tablo 7.

Tac Mahal Metnin Yüksek Seviyeli Gruplar İçin Fridman Testi Sonuçları

Metinler	N	Sıra ort.	Sd	χ^2	p
Zor metin	20	1,30	2	17,38	,000
Orta metin	20	2,15			
Kolay metin	20	2,55			
Toplam	60				

Tablo 15’e göre yüksek seviyeli gruplar için Tac Mahal metnin zor, orta ve kolay değişimi ile elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2(sd=2, n=20) = 17,387, p = ,000$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalar, zor metinden elde edilen puanlara ilişkin sıra ortalamalarının (sıra ort.: 1,30), kolay metinden elde edilen puanlardan (sıra ort.: 2,55) anlamlı olarak daha düşük olduğunu göstermektedir.

Bu bulguya göre, yüzey yapısı değiştirilmiş bilgilendirici türde olan metinlerin, “yüksek” okuma seviyesine sahip öğrencilerde metnin zor olan özgün hâline göre daha anlaşılır olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Nitel Verilerinden Elde Edilen Bulgular

Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular

Metinler üzerinde “ekleme, çıkarma, değiştirme, yer değiştirme, bölme ve birleştirme” işlemleri yapılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde *Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu* ile bu işlemlere ait öğrenci işaretlemelerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 16.

Akşamla Gelen Metni İşlemleri İçin Öğrenci Cevapları

	Ekleme	Çıkarma	Değiştirme	Yer değiştirme	Bölme	Birleştirme
Özgün cümle	15,66	10,46	6,97	10,23	23,58	12,06
Değişen cümle	83,33	89,53	93,02	89,76	76,41	87,93

Tablo 17. *Tac Mahal Metni İşlemleri İçin Öğrenci Cevapları*

	Ekleme	Çıkarma	Değiştirme	Yer değiştirme	Bölme	Birleştirme
Özgün cümle	8,92	10,46	11,24	-	11,70	35,55
Değişen cümle	91,07	89,53	88,75	-	88,29	64,44

Tablo 16 ve 17 incelendiğinde Akşamla Gelen ve Tac Mahal metni ekleme, çıkarma, değitirme, yer değiştirme, bölme, birleştirme işlemleri için öğrencilerin çoğunluğunun özgün cümlelere oranla değişen cümleleri tercih etmek için işaretledikleri görölmektedir.

Görüşme Formuyla Elde Edilen Öğrenci Cevaplarıyla İlgili Bulgular

Öğrencilerin yüzey yapı değişiklikleri ile ilgili görüşleri önce tercih ettikleri cümleler düzeyinde, sonra tercih ettikleri cümlelerin nedenini ifade ettikleri açıklamalar düzeyinde incelenmiştir. Öğrencilerin yüzey yapı değişiklikleri ile ilgili görüşler kodlanıp kategoriler altında toplanmıştır. Öğrenci görüşleri aktarılırken birbirinin aynısı olan ifadelerle yer verilmemiştir.

Öğrencilerin değişen cümleler için görüşleri aşağıdaki ifadelerle dile getirilmiştir:

1. Öğrencilerin yüzey yapı değiştirme işlemlerinden **ekleme** işlemine yönelik görüşleri şöyledir:

(Ö1): “Birleşik olduğu için daha kısa anlaşılır.”

(Ö2): “Türkçe kelimeler kullanılmış.”

(Ö3): “Cümlelerin nasıl bittiğı belli olduğu için daha anlamlı.”

(Ö4): “Üç nokta kullanılması anlam bozukluğu yapıyor.”

(Ö5): “Yüklem olduğu için cümle tamamlanmış ve bu nedenle daha anlaşılır.”

(Ö6): “Diğer cümlede (özgün cümle) anlam bozukluğu var.”

Öğrencilerin bu cümlelere ilişkin görüşlerinde “daha anlaşılır olma, daha kolay okunma, anlatım bozukluğunun anlam üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırma, akıcılık” kodlarına ulaşılmıştır.

2. Öğrencilerin yüzey yapı değiştirme işlemlerinden **çıkarma** işlemine yönelik görüşleri şöyledir:

(Ö1): “Beyiti[†] anlamadığım için bu cümle (değişen cümle) daha uygun.”

(Ö2): “Daha sadeleştirilmiş olduğu için bu cümle daha anlaşılır.”

(Ö3): “Bu beyit bize göre fazla olduğu için bu cümleyi (değişen cümle) seçiyorum.”

(Ö4): “Diğer cümlede (özgün cümle) anlaşılmayan eski kelimeler var.”

Öğrencilerin bu cümlelere ilişkin görüşlerinde “yabancı sözcüklerin anlam üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırma, Türkçe sözcüklerle anlama olumlu katkı sağlama, günlük hayatta kullanılan ifadelerle anlama katkı sağlama” kodlarına ulaşılmıştır.

3. Öğrencilerin yüzey yapı değiştirme işlemlerinden **değiştirme** işlemine yönelik görüşleri şöyledir:

(Ö1): “Diğer cümlede yabancı kelime kullanıldığı için bu cümle (değişen cümle) daha anlaşılır.”

(Ö2): “Kelimeler bu cümlede daha anlaşılır kullanılmıştır.”

(Ö3): “Türkçe kelimeler daha anlaşılır.”

(Ö4): “Lady yerine hanımefendi kullanılması daha anlamlı.”

Öğrencilerin bu cümlelere ilişkin görüşlerinde “Bilinmeyen sözcüklerin anlam üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırma, daha anlaşılır olmayı sağlama” kodlarına ulaşılmıştır.

4. Öğrencilerin yüzey yapı değiştirme işlemlerinden **yer değiştirme** işlemine yönelik görüşleri şöyledir:

(Ö1): “Kelimeler daha doğru kullanılmıştır.”

(Ö2): Kurabiye soyup soyup yenecek bir yiyecek olmadığı için birinci cümle (özgün cümle) hatalıdır.[‡]”

(Ö3): “Şehrin nerede olduğunu da açıklamış daha anlaşılır.”

(Ö4): “Bilmediğimiz kelimeler anlamamızı zorlaştırıyor.”

[†] Öğrencilerin bahsettiğı beyit Tac Mahal metninde geçen şu beyittir:

“Merkad-i münevver-i Ercümend Bânû

Bîgüm Muhatab be-mümtaz-ı Mahal”

[‡] Öğrencinin bahsettiğı cümle Akşamla Gelen metninde geçen şu cümledir: “Malları ya baklavadır ya kadayıftır ya soyup soyup yenecek muzdur, kurabiyedir.”

Öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşlerinde “daha kolay okunma, anlatım bozukluğunun anlam üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırma, değişen cümlelerin okuma tutumuna olumlu etkisini sağlama” kodlarına ulaşılmıştır.

5. Öğrencilerin yüzey yapı değiştirme işlemlerinden **bölme** işlemine yönelik görüşleri şöyledir:

(Ö1): “Bu cümle (değişen cümle) 2’ye bölünmüş daha anlamlı bu yüzden diğerine (özgün cümle) göre daha anlamlı.”

(Ö2): “Uzun cümleler yorucu olduğu için bu cümle (değişen cümle) daha iyi.”

(Ö3): “Noktalama işareti olduğu için bu cümle (değişen cümle) daha kolay.”

(Ö4): “Daha çok cümleden oluştuğu için bu cümleler daha anlaşılır.”

Öğrencilerin bu cümlelere ilişkin görüşlerinde “noktalama işaretlerinin anlam üzerindeki etkisini arttırma, uzun cümlelerin okuma tutumu üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırma” kodlarına ulaşılmıştır.

6. Öğrencilerin yüzey yapı değiştirme işlemlerinden **birleştirme** işlemine yönelik görüşleri şöyledir:

(Ö1): “Bir cümle virgül kullanarak tek cümle yapılmış bu yüzden daha anlaşılır.”

(Ö2): “Yüklem olduğu için daha anlamlı geliyor.”

(Ö3): “Üç nokta yerine virgül kullanılması daha iyi.”

(Ö4): “Diğer (özgün cümle) cümle farklı anlama yol açabilir.”

(Ö5): “Diğer cümle (özgün cümle) bitmediği için anlaşılıyor.”

(Ö6): “Diğer cümle (özgün cümle) farklı anlama yol açabilir”

Öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşlerinde “eksilteli yapıların anlam üzerine olumsuz etkisini ortadan kaldırma, tamamlanmış/bitmiş/sonlanmış cümleler ile anlama olumlu katkı sağlama” kodlarına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin özgün cümleler için görüşleri aşağıdaki ifadelerle dile getirilmiştir:

(Ö1): “Bu cümle daha uzun ve açıklayıcı.”

(Ö2): “Böylesi daha çok hoşuma gittiği için daha güzel.”

(Ö3): “Bilmediğimiz şeyleri araştırırsak daha iyi olur.”

(Ö4): “Lady kelimesi daha havalı.”

Öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşlerinde “bilinmeyen sözcükleri araştırmaya teşvik etmesi, hoş gitmesi” kodlarına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu’na verdikleri cevaplarda 16 ayrı kod tespit edilmiştir. Elde edilen kodların genellenmesiyle ulaşılan kategoriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 18.

Yüzey Yapısı Değiştirilmiş Cümleler İçin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar
Okumaya karşı olumlu tutum	Uzun cümlelerin okuma tutumu üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırabilme Değişen cümlelerin okuma tutumuna olumlu etkisini sağlayabilme
Cümlenin anlamına katkısı	Daha anlaşılır olma Daha kolay okunma Anlatım bozukluğunun anlam üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırabilme Akıcılık
Sözcük seçimine etkisi	Yabancı sözcüklerin anlam üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırabilme Türkçe sözcüklerle anlama olumlu katkı sağlayabilme Günlük hayatta kullanılan ifadelerle anlama katkı sağlayabilme

Noktalama işaretleri ve cümle yapılarının anlama katkısı	Noktalama işaretlerinin anlam üzerindeki etkisini arttırabilme Eksiltili yapıların anlam üzerine olumsuz etkisini ortadan kaldırabilme Tamamlanmış/bitmiş/sonlanmış cümleler ile anlama olumlu katkı sağlayabilme
Bilinmeyen sözcüklerin anlam üzerindeki etkisi	Bilinmeyen sözcüklerin anlam üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırabilme Daha anlaşılır olmayı sağlayabilme
Özgün cümleleri tercih etme nedenleri	Bilinmeyen sözcüklerin araştırmaya teşvik etmesi Hoşa gitmesi

Kelime Değiştirme İşleminde Elde Edilen Bulgular

Araştırmada öğrenciler, Akşamla Gelen ve Tac Mahal metnlerinde anlamını bilmedikleri kelimeleri tespit etmişlerdir. Öğrencilerin tespit ettikleri bu kelimeler araştırmacı tarafından değiştirilmiştir. Kelime düzeyinde yapılan bu değişimlerin yer aldığı metinler toplam 42 7. sınıf öğrencisine tekrar okutularak metinlerde anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemeleri istenmiştir. Bu uygulama sonucunda öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimeler yerine kullanılan kelimeleri tercih etme yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Akşamla Gelen metni *kelime değiştirme* işlemi için öğrenci cevapları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 19.

Akşamla Gelen Metni Kelime Değiştirme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları

Özgün kelime	Değişen kelime	Değişen kelime için işaretleme
Yahut	Ya da	0
Pikap	Müzikçalar	0
Sükûnet	Huzur	0
Cemiyet	Birlikte	0
Tecessüm	Belirip	0
Haz	Sevinç	0
Hazmetmek	Sindirmek	0
Hüviyet	Kimlik	0
Teyp	Radyo	0
Ziyadeleşmek	Çoğalmak	0

Tablo 19 incelendiğinde Akşamla Gelen metninde kullanılan özgün kelimeler yerine değiştirilen kelimelerin 42 öğrenci tarafından hiç işaretlenmediği görülmektedir. Bu sonuca göre, değiştirilen kelimelerin anlamlarını öğrencilerin tamamının bildiği görülmektedir.

Tablo 20.

Tac Mahal Metni Kelime Değiştirme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları

Özgün kelime	Değişen kelime	Değişen kelime için işaretleme
Müşahede	Gözlem	0
Latif	Hoş	0
Muntazam	Kusursuz	0
Nefaset	Değer	0
Misyoner	Din görevlisi	0

Aksettirmek	Yansıtmak	0
Sanduka	Mezar sandığı	0
Ketum	Gizleyen	0
Sülüs	Özel süslemeli	0
Yekpare	Tek parça	0
Tezyinat	Süsleme	0

Tablo 20 incelendiğinde Tac Mahal metninde kullanılan özgün kelimeler yerine değiştirilen kelimelerin 42 öğrenci tarafından hiç işaretlenmediği görülmektedir. Bu sonuç, değiştirilen kelimelerin anlamlarını öğrencilerin tamamının bildiğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ateşman Okunabilirlik Formülü'nden elde edilen hesaplamalara göre metinlerin özgün hâllerinin “zor” okunabilirlik düzeyine, yüzey yapısı değiştirilen metinlerin “orta” okunabilirlik düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, yüzey yapısı değiştirilmiş metinlerin daha kolay okunabilirlik seviyelerine getirilmeleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Hikâye edici türde olan Akşamla Gelen metninin “Düşük 1-2-3 ve Orta 1-2-3” grubu analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, düşük ve orta okuma başarısına sahip öğrenciler için yüzey yapısı değiştirilen kolay ve orta düzeyde olan metinlerin, metnin özgün hâli olan zor metne göre daha anlaşılır olduğu tespit edilmiştir. Akşamla Gelen metninin “Yüksek 1-2-3” grubu analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre, yüksek okuma başarısına sahip öğrenciler için kolay, orta ve zor düzeyde olan metinlerin anlaşılma düzeyinin değişmediği tespit edilmiştir.

Bilgilendirici türde olan Tac Mahal metninin “Düşük 1-2-3, Orta 1-2-3 ve Yüksek 1-2-3” grubu analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, düşük, orta ve yüksek okuma başarısına sahip öğrenciler için yüzey yapısı değiştirilen kolay ve orta düzeyde olan metinlerin, metnin özgün hâli olan zor metne göre daha anlaşılır olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre düşük ve orta okuma başarısına sahip öğrencilerin hikâye edici metin türünde okuma başarı puanlarında anlamlı bir fark görülürken; yüksek okuma başarısına sahip öğrencilerin okuma başarı puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bilgilendirici metin türünde ise öğrenci seviyelerinin tamamının okuma başarı puanlarında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, yüzey yapı değişikliklerinin bilgilendirici metin türünde daha işlevsel olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin *Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu*'na verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun metinler üzerinde yapılan değişimler için olumlu yönde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler yüzey yapısı değiştirilmiş metinlerde geçen kelimelerin ve cümlelerin daha iyi anlaşıldığını; yüzey yapısı değiştirilmemiş özgün metinlerde geçen kelimelerin ve cümlelerin daha zor anlaşıldığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen sonuçlara göre, metinlerde anlamı bilinmeyen sözcüklerin sıklığı, yabancı sözcükler, anlatım bozuklukları, uzun cümle yapıları, eksiltili ifadeler gibi yapılar anlam kurmayı zorlaştırmaktadır. Araştırmaya göre, bu yapılar dikkate alınarak yapılan değişimlerin öğrencilerin daha kolay anlam kurmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularından elde edilen bu sonuçlara göre, bilgilendirici ve hikâye edici türden metinlerin zorluk dereceleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri metinler üzerinde yapılan yüzey yapı değişikliklerinin anlamın daha kolay kurulmasına katkı sağladığını göstermiştir.

Bu araştırmada, yüzey yapı değişiklikleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bu amacına ilişkin sonuçları, ilgili literatürde, Kökçü'nün (2018) deneysel desende metnin küçük yapı düzeyinde yapılan değişikliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları ile olan benzerlik, metnin yüzey yapı değişikliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde katkısı olduğunu göstermektedir.

Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu'yla elde edilen bulgular incelendiğinde ekleme, çıkarma, bölme, birleştirme, değiştirme ve yer değiştirme işlemleri için öğrencilerin özgün cümleye oranla daha çok değişen cümleyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin yüzey yapı değişikliklerine karşı olumlu yönde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Araştırmanın öğrenci görüşleri ile ilgili bu sonucu konuyla ilgili İskender ve Yiğit (2015) tarafından yapılan küçük yapı düzeyindeki değişimlerin öğrencilerin metni anlamalarına ilişkin görüşleri üzerine etkisini tespit ettikleri araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırma ve İskender ve Yiğit (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler metinler üzerinde yapılan yüzey yapı değişikliklerine karşı olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin yüzey yapı değişikliklerine ilişkin bu olumlu görüşleri, araştırmanın nicel verileri ile elde edilen bulgularıyla da örtüşmektedir. Aynı zamanda, farklı veri toplama araçlarından elde edilen bu bulgular, yüzey yapı değişiklikleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunun güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak literatürde yüzey yapı değişiklikleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi tespit eden hem nitel hem de nicel verilerin birlikte kullanıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

İlgili literatür incelendiğinde metinlerin okunabilirlik düzeylerini ölçen araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Zorbaz, 2007; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Okur ve Arı, 2013; Baş ve Yıldız, 2015). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre ders kitaplarına seçilen metinlerin okunabilirlik düzeyleri açısından dengeli bir dağılım göstermediği, sınıf düzeyleri arasında metinlerin zorluk derecelerinde önemli farklar olduğu dikkati çekmektedir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Türkçe ders kitaplarından seçilen hikâye edici ve bilgilendirici türde olan metinlerin özgün hâllerinin okunabilirlik seviyeleri “zor” olarak ölçülmüştür. Bu durum, metinlerin okunabilirlik seviyeleri ile öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmaların ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Durukan'ın (2014) yaptığı araştırmaya göre, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin bu metinleri okuma hızı ve anlama oranları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metinlerin okunabilirlikleri kolaydan zora doğru değiştikçe öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinde azalış görülmektedir. Bu azalış istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Buna göre, metinlerin kelime ve cümle uzunluklarının öğrencilerin okuma hızlarını ve okuduğunu anlama düzeylerini olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Durukan'ın (2014) araştırma sonuçlarına benzer bir şekilde bu çalışmada da okunabilirlik seviyesi daha kolay olan metinler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla okunabilirlik ile ilgili araştırmalar, metinlerin zorluk derecelerinin öğrencilerin anlam kurmaları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirebilmek için onların okuma seviyelerine uygun kitapların ya da metinlerin seçilmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Geçmiş yıllarda hazırlanan Türkçe ders kitaplarına seçilen metinlerin düzenlenmesinde sadeleştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bayraktar ve Durukan'ın (2016) yaptıkları araştırmada Türkçe ders kitabında yer alan ve Ahmet Haşim tarafından yazılan Caddeler metninin özgün ve ders kitabında bulunan sadeleştirilmiş hâlini karşılaştırmışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre özgün metin ve sadeleştirilmiş metin arasında okunabilirlik düzeyleri, cümle yapıları ile kelime ve cümle sayıları arasında önemli farklar görülmezken; kelime ve kelime grubu üzerinde yapılan sadeleştirme çalışmalarında ise anlam farklılaşmasına neden olan değişimler olduğu saptanmıştır. Ancak metin düzenleme çalışmalarında metinlerin anlamında değişiklik olması istenen bir durum değildir. Türkçenin tarihî dönemlerinde yazılmış metinlerin çağdaş okurlar tarafından anlaşılması için

anlamı değiştirmeden yüzey yapıda değişimlerin yapılması beklenir. Bu nedenle, eski dönemlerde yazılmış tarihi metinleri düzenlenme çalışmalarında uzmanların araştırmaları ve görüşleri dikkate alınmalıdır.

İlgili literatür incelendiğinde ana dili derslerinde kullanılan metinler üzerinde yapılan değiştirme işlemleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ölçen çalışmaların kısıtlı bir düzeyde olduğu görülmektedir. Literatürde yapılan araştırmaların daha çok yabancı dil öğrencilerine yönelik olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğrencileri için yapılan betimsel çalışmalarda, metinler üzerinde yapılacak değişimlerin yabancı dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştireceği öngörülmektedir (Bakan, 2012; Durmuş, 2013a; 2013b).

Yabancı dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metinler üzerinde yapılan değişimleri ele alan ve betimsel çalışmaların sonuçlarını destekleyen deneysel araştırmalar da yapılmıştır. Yabancı dil öğrencileri için yapılan deneysel çalışmalarda, bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde, metin üzerinde yapılan değişimlerin yabancı dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Maxvell, 2011; Li, Xu S. ve Wang, 2005; Oh, 2001; Yano, Long ve Ross, 1994; Long ve Ross, 1993; Mason ve Kendall, 1978).

Betimsel ve deneysel araştırmaların bu sonuçları, aynı zamanda metinlerin zorluk derecelerinin öğrencilerin okudukları metinlerde anlam oluşturmada etkili olduğunu ve metinler üzerinde yapılan değişimlerin ana dili ve yabancı dil öğrencilerinin okuduğunu anlamaları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

İlgili literatür incelendiğinde metinler üzerinde yapılan değişimler için sadeleştirme, düzenleme, kısaltma, revizyon gibi farklı kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramların her birinin tanımlanması ve açıklanması için gerekli çalışmalar yapılarak bu konuda kavram birliğine varılması sağlanmalıdır.

Bu araştırma sonuçlarına göre metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile olan ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda cümle uzunluğu, bilinmeyen sözcüklerin varlığı, eksiltili ifadeler, mantıksal sıralamanın önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçilmesinde bu ölçütler ele alınarak değerlendirmeler yapılmalıdır.

Yapılan araştırmalara benzer şekilde bu çalışmada da metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, ders kitaplarına seçilecek metinlerin okunabilirlik düzeylerinin hesaplanmasıyla öğrencilerin sınıf seviyelerine göre belirlenerek bu konuda belli birtakım ölçütlerin geçerli olması sağlanmalıdır.

Ders kitaplarına seçilecek metinler üzerinde yapılan değişimlerin, metin dil bilimin sunduğu bilgiler doğrultusunda, alanında uzman kişiler tarafından yapılmasına özen gösterilmelidir.

Türk ve dünya edebiyatının klasikleşmiş tarihî metinlerinin küçük yaşta olan okurlar tarafından anlaşılması için metinlerde birtakım düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Ancak bu düzenlemelerin belli ölçütler doğrultusunda yapılmadığı görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle bu metinlerin anlamını koruyan yüzey yapı değişiklikleri yapılarak anlaşılabilirlikleri tespit edilebilir.

Türkiye’de seviyelendirilmiş okuma listelerinin bulunmaması nedeniyle, öğrencilerin seviyelerine uygun olan okuma kitaplarını tespit etmek zorlaşmaktadır. Bu nedenle, metinler üzerinde yapılacak değişimlerin okuma kitaplarına da uygulanarak öğrencilerin okuma düzeylerine uygun olarak seviye kitaplarının oluşturulması sağlanabilir.

Anlamı değiştirmeden yüzey yapıda yapılan değişimlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi nicel ve nitel desende daha çok araştırmayla tespit edilmelidir. Bu şekilde, yapılacak araştırmaların sonuçları doğrultusunda metinler üzerinde yapılan değişimler için belirlenecek ölçütlerin daha güvenilir bir şekilde tespit edilmesi sağlanabilir.

Seviyelendirilmiş metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine olan etkisini ölçen deneysel araştırmalar yapılarak metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ihtiyaç duyulan düzenlemelerin tespit edilmesi sağlanabilir.

Kaynaklar

- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728-749.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. Tömer Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Aydın, İ. ve Torusdağ, G. (2014). Türkçe öğretimi çerçevesinde yazınsal bir çözümleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3 (4), 109-134.
- Bakan, H. (2012). *Yabancılar Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık, "Meserret Oteli"*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Baş, B. ve Yıldız, F. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 52-61.
- Bayraktar, İ. ve Durukan, E. (2016). Türkçe ders kitaplarında metin sadeleştirme üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5 (3), 1356-1369.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 206-219.
- Demirel, M. (1996). Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu kavrama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 245-254.
- Durmuş, M. (2013a). İkinci/Yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (1), 1291-1306.
- Durmuş, M. (2013b). İkinci/Yabancı dil öğretiminde sadeleştirilmiş metin sorunları üzerine. *Bilig*, 65, 135-150.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (3), 68-76.
- Faigley, L. ve Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 400-414.
- İskender, H. ve Yiğit, F. (2015). Küçük yapı düzeyindeki değişimlerin öğrencilerin metni anlamalarına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 450-476.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karpuz, Ö. ve Akçataş, A. (2001). Metinde anlam bağları üzerine. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 18, 37-47.
- Kavcar, C. (1996). *Anadili eğitimi*. Ana Dili Dergisi, 1, 15-19.
- Kökçü, Y. (2018). Metnin küçük yapı düzeyinde meydana gelen değişikliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (18), 421-436.
- Li, Y., Xu S. ve Wang, Q. (2005). The effects of simplified and elaborated texts on second language reading comprehension: An exploratory study. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 2, 45-74.
- Long, M. H. ve Ross, S. (1993). Modifications that preserve language and content. In: Tickoo, M. L., Ed. *Simplification: Theory and Application. Anthology Series*, 31, 2952.
- Mason, J. M. ve Kendall, J. (1978). Facilitating reading comprehension through text structure manipulation. *Technical Report No. 92*, 1-38.
- Maxwell, S. (2011). The effects of two types of text modification on english language learners reading comprehension: simplification versus elaboration. Minnesota: Hamline University.
- Marshall, J. (1974). *Ana dili öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

- Oh, S. (2001). Two types of input modification and EFL reading comprehension: Simplification versus elaboration. *TESOL Quarterly*, 35 (1), 69-96.
- Okur, A. ve Arı, G. (2013). 6., 7., 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12 (1), 202-226.
- Onan, B. (2015). Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 91-110.
- Özdemir, E. (2018). Anadili öğretimi. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 18-30.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 141-155.
- Tekin, H. (1984). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Has-Soy Matbaası.
- Yano, Y., Long, M. ve Ross, S. (1994). Effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning*, 44 (2), 189-219.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 87-101.

Extended Abstract

Introduction

Texts that constitute the focal point of Turkish courses, forming meaning from texts, text types and quality of texts became more important with the use of textbooks as an important material. As a result of text-based teaching, teachers also had to evaluate their students' reading, understanding and interpretation skills. In this case, the ability to read, construct meaning, inferences and interpretations correctly and effectively has become the subject of today's language and mind studies (Bayraktar ve Durukan, 2016). For this reason, it is seen that the relationship between reading skills and the reception of texts has been examined in recent years.

It is seen that many studies have been done on the texts in the textbooks as they are the most commonly used course materials both in Turkish and other courses. However, the lack of an applied study on the relationship between the changes in the texts and the reading comprehension skills of the students is an important deficiency.

Therefore, the lack of studies that reveal the relationship between the changes in the texts in the relevant literature and the students' reading comprehension skills forms the reason of the research. Based on the idea that the texts selected in the textbooks should be arranged in a way that will help the students to construct meaning, it is thought that this study will contribute to the related literature.

Method

In the research, mixed method design was used. Mixed method design is a method that requires combining or integrating qualitative and quantitative researches and the data obtained from these studies. It is seen that convergent design, exploratory sequential design and exploratory sequential design models are used in social sciences in the field of mixed methods (Creswell, 2016).

In this research, data were collected by quantitative and qualitative data collection techniques. In the research, quantitative data were used to determine the general achievement levels of reading comprehension, readability levels of texts, achievement levels of reading comprehension of students and attitudes towards reading; qualitative data were used to determine the views of students for the changes made on the texts.

The reason for collecting quantitative and qualitative data together is to determine whether the findings obtained from both databases confirm each other and to ensure that the research problem is fully understood. Quantitative data of the research was collected through a reading comprehension achievement test, the Ateşman Readability Formula, Akşamlı Gelen Reading Comprehension Questions, Tac Mahal Reading Comprehension Questions and a Reading Attitude Scale; the qualitative data was collected through a Student Questionnaire Focusing on the Changes

Made on the Texts. The quantitative and qualitative data of the research were collected together during the research process.

Result and Discussion

According to the results of the research: there was a significant difference in the reading success scores of the students with low and medium reading success in the narrative text type; there was no significant difference in reading achievement scores of students with high reading success. As to the informative text type, It was found that there was a significant difference in reading achievement scores of all student levels. This result reveals that surface structure changes are more functional in the informative text type.

When the responses of the students participating in the research to the Student Questionnaire Focusing on the Changes Made on the Texts were evaluated, it was concluded that the majority of the students expressed positive opinions about the changes made on the texts. The students stated that the words and sentences in the texts whose surface structure was changed were better understood; the words and sentences in original texts whose surface structure was not changed were more difficult to understand.

According to the results of the research, it is seen that there is a meaningful relationship between the difficulty levels of informative and narrative texts and students' reading comprehension skills. These results show that surface structure changes made on the texts that students have difficulty in understanding contribute to the construction of meaning more easily.



8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi *

Özge KARAKAŞ YILDIRIM**

Öz

Yeni fikirlerin ortaya çıkmasında etkili olan eleştirel, yaratıcı, yenilikçi ve analitik düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri, Türkçe Öğretim Programlarında özellikle vurgulanmaktadır. Yeni eğitim anlayışı ile birlikte, öğrencinin sahip olduğu bilginin değerlendirilmesinden ziyade, bu bilgiyi yaşama transfer etmesinin daha önemli olduğu bilinmektedir. Üst düzey becerilere ulaşmada ders kitaplarında yer alan etkinliklerin hangi bilişsel basamak düzeyine hitap ettiğini bilmek gerekmektedir. Bu sınıflandırmayı yaparken, Bloom'un yenilenmiş taksonomisi dikkate alınmıştır. Araştırmada yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel beceri ve bilgi birikimi boyutları dikkate alınarak, yazma etkinliklerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ne derece katkı sağladığını tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma veri toplama tekniklerinden doküman analizi kullanılarak 2018 yılında yayımlanan Türkçe Ders Kitaplarından 8.sınıf düzeyi sınırlılığında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, etkinliklerin %61'inin alt düzey, %39'unun ise üst düzey becerilere; doğrudan yazma becerisine yönelik olan, öğrenciden yeni bir şeyler oluşturmalarının istendiği etkinliklerin üst düzey beceri basamaklarına (%32 yaratma), yazma becerisi altında yer alan dil bilgisine yönelik etkinliklerin ise alt düzey beceri basamaklarına (% 26 hatırlama) hitap ettiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretim programı, ders kitabı, Bloom taksonomisi, yazma becerisi

Research of Writing Activities in the 8th Grade Turkish Course Book According to the Revised Bloom Taxonomy

Abstract

High-level thinking skills such as critical, creative, innovative and analytical thinking that are effective in the emergence of new ideas, are emphasized in the Turkish Teaching Curriculum. With the new educational perspective, the curriculum emphasizes the importance of transferring the knowledge. It is necessary to know that which cognitive step level the activities in the textbooks address in reaching high-level skills. While classifying the activities, Bloom's revised taxonomy is taken into consideration. In the research, it was aimed to determine to what extent the writing activities contributed to the students' high-level thinking skills by considering the cognitive skills and knowledge dimensions of the Revised Bloom Taxonomy. The study was carried out in the limitation of 8th grade level of Turkish Textbooks published in 2018 using document analysis which is one of the qualitative research data collection techniques. As a result of the study, it was determined that 61% of the writing activities addressed to the lower level and 39% of them to the upper level skills, and activities related to direct writing skills belong to the upper level skill (32% creation) and the activities for grammar belong to the lower level skill (26%recall).

Keywords: Curriculum, course book, Bloom taxonomy, writing skill

* Bu çalışma, Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumunda sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir. 6-8 Aralık 2019, Ankara.

** Doktora öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya, ozgekarakas@windowslive.com, ORCID: 0000-0002-7838-8880

Giriş

Günümüz koşullarında sadece akademik bilgi ve beceriye sahip bireylerin değil; düşünebilen, sorgulayabilen, araştırabilen, ulaştığı bilginin doğruluğunu eleştirel açıdan ele alabilen, sıralama, sınıflama becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu amaçla hazırlanan müfredat programları, sadece o derse ait müfredatı vermek yerine, öğrencilere birtakım üst düzey becerileri de kazandırmayı hedeflemektedir. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren, yenilenen ve geliştirilen Türkçe Öğretim Programlarında ilk başlarda sadece “ana dili derslerinin sene sene nasıl işleneceği konu ve yöntem olarak tarif edilirken” (MEB, 1922; akt: Benzer, 2017: 305;) 2006 Türkçe Öğretimi Programı ile birlikte müfredat dışı bazı becerilerin kazandırılması da önem kazanmıştır. 2006 Türkçe Öğretim Programının genel amaçlarında bu durum açıkça ifade edilmiştir: “Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin; anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerinin yanında yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmaktadır” (MEB, 2006: 4). Yine aynı programda dil becerilerinin yanı sıra öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler içinde “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme” gibi üst düzey düşünme becerilerine de yer verilmiştir. 2018 Türkçe Öğretim Programında ise hızla gelişen ve değişen toplumun bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan bireylere ihtiyaç duyduğu ve bu bireylerin yetişmesi için de öğretim programlarının sadece bilgi aktaran bir yaklaşımdan ziyade bireysel farklılıklara odaklı, değer ve beceri kazandırma hedefli bir yapıda olması üzerinde durulmuştur (MEB, 2018).

Dil ve Düşünme Becerileri

Dil; iletişimde, eğitimde, meslek hayatında, sosyal ve toplumsal yaşamda, kısacası hayatımızın her alanında bulunduğumuz ortamı anlamamızı ve kendimizi bu ortamlarda doğru bir şekilde ifade etmemizi sağlayan en önemli güçtür. Duygularımızı, düşüncelerimizi, hayallerimizi yazmak, çizmek, konuşmak gibi farklı kanallarla ifade edebiliriz. Dil, insana kendisini ifade etmede sınırsız kapılar açan ve en sık tercih edilen yoldur. Bu açıdan baktığımızda önemli ve etkili bir iletişim aracı olarak gördüğümüz dil, düşünmede de etkin ve önemli bir yere sahiptir. “Deneyimler bağlamında diyalektik bir biçimde gelişen bilgi inşa sürecinin önemli bir parçası” (Çakır, 2013: 4) olan düşünceler, “...dille açıklanmakta, somutlaştırılmakta ve paylaşılmaktadır. Dil; düşünmenin mantığını, kavramlarını, ilkelerini ve yargılarını belirlemektedir” (Güneş, 2012: 131). Dil ve düşünce arasında sonsuz bir etkileşim vardır. Her ikisi de birbirini beslemekte ve etkilemektedir. Dil ile düşünme arasındaki bu etkileşimli bağ, ister istemez ana dili öğreniminde de düşünme becerilerinin gerekliliğini ve önemini vurgulamaktadır. Düşünme becerilerinin gelişiminde aktif bir rol oynayan ana dili derslerinde sadece temel dil becerilerinin eğitimi verilmemekte, aynı zamanda düşünme becerilerinin eğitimi de önemsenmektedir. Üzerinde bu kadar çok durulan düşünme becerilerini her ne kadar bir çaba içine girmeden yapıyor olsak da bu durum yeterince etkili düşünebiliyor olduğumuz anlamına gelmemektedir (Nickerson, 1988). Bu da düşünme becerisinin, özellikle üst düzey düşünme becerilerinin eğitim ve öğretimle desteklenmesi gerektiği hususunu ön plana çıkarmaktadır. Hayatımızın her anında olan düşünme becerilerini “...aktif olarak kullanabilen bireyler, mesleki ve sosyal ilişkileri gibi pek çok alanda başarılarına başarı katacaktır. Aynı zamanda düşünme becerileri gelişmeyen bireylerin; mukayese, yorumlama, değerlendirme gibi aşamalarda hata yapmaları ya da başarısız olmaları kaçınılmaz olacaktır. Bu nedenle eğitim programları düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmalıdır (Yıldız, 2015b: 73). Nitekim öğrenen merkezli bir eğitim anlayışının uygulanmaya başlamasıyla birlikte öğrenme sürecinde öğrenenin zihinsel aktivitelerinin önem kazandığı son yıllarda, birbirleriyle karşılıklı bir etkileşim içerisinde olan ve “birbirlerinin gelişimine katkıda bulunup aralarında çok yönlü bir ilişki olan...” (Yıldız, 2015a: 480) dil ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi, modern eğitim yaklaşımlarının en önemli amacı olmuştur. Aydın ve Yılmaz'ın (2010) fen alanında yapmış oldukları çalışmada, yapılandırmacılık temelinde yürütülen ders süreci sonunda öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri kazanmada geleneksel eğitimle yürütülen

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi

ders sürecindeki öğrencilere nazaran daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Mecit'in (2006) 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise 7E öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırmacılık ve üst düzey düşünme becerilerinin ilişkisini vurgulayan çalışmalar dışında, yapılandırmacılığın esas alındığı öğretim programlarında da üst düzey düşünme becerilerinin sıklıkla vurgulandığı dikkat çekmektedir. Örneğin, Türkçe Öğretim Programında, Türkçe öğretiminin amacının "sadece dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda sınıflama, sorgulama, eşleştirme, çözümleme, birleştirme, ilişki kurma, değerlendirme, anlamlandırma gibi zihinsel birtakım becerilerin geliştirilmesi olarak belirtilmiştir" (Güneş, 2013; Durukan ve Demir, 2017). "Zihinsel becerilerin kalbi olan düşünme ve sorgulama, bireyin zihinsel işlem ve süreçlerini harekete geçirmekte, problem çözme, karar verme ve kavramlaştırma becerilerini geliştirmektedir. Böylece öğrenmeyi öğrenme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey beceriler daha hızlı geliştirilmektedir" (Güneş, 2012: 128). Bu noktada, üst düzey düşünmenin ne olduğuna değinmek gerekirse, karmaşık zihinsel süreçleri içeren üst düzey düşünme, araştırmayı, sorgulamayı, elde edilen bilgiler arasında zihinsel bağ kurabilmeyi ve sınıflama yapabilmeyi gerektiren bir düşünme biçimidir. Ayrıca, üst düzey düşünme becerileri; analitik düşünme, bir yargıya varma, açık fikirli ve yenilikçi olma, farklı durumlara uyum sağlayabilme, karar verme, organize olabilme, plan yapma, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi çeşitli zihinsel etkinlikleri de beraberinde getirmektedir. 2006 Türkçe Öğretim Programında temel beceriler altında, 2018 Türkçe Öğretim Programında Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde ele alınan becerilerin, bireylerin diğer insanlarla uyum ve mutluluk içinde yaşayabilmeleri için geliştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Üst düzey düşünmenin gelişmesine katkı sağlayan dil becerilerinden biri olan yazma, uygulanma esnasında birtakım üst düzey düşünme becerilerini gerektirmektedir. Yazma; duygu, düşünce ve hayallerin birtakım semboller aracılığıyla aktarılmasıdır. "Kişinin kendini aktarma isteğinin sonucu olarak gerçekleşen yazma işi, esasen düşüncenin dışı vurumudur" (Karadağ ve Maden, 2014: 266). Her dil becerisi, zihinsel becerileri geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir ancak üretme, sorgulama, geliştirme, yeni düşünceler ortaya koyma gibi beceriler içeren yazma, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine daha fazla katkı sağlamaktadır. "Çünkü yazmada kullanılan zihinsel işlemler aynı zamanda zihin yapısını düzenleyen işlemler olmaktadır" (Güneş, 2013: 159). Üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında, ders sürecinde kullanılan materyal ve ölçme değerlendirme uygulamalarının da bu becerileri geliştirmeye yönelik olması gerekmektedir. Bu sebeple öğrencileri üst düzey düşünmeye sevk edecek etkinlik ve soruların seçilmesi önemlidir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bilişsel anlamda, ölçme değerlendirme ve etkinlikleri sınıflandırabileceğimiz ilk taksonomi, adıyla özdeşleşmiş olan Bloom'a aittir. "Taksonominin ana fikri, eğitimcilerin, öğrencilerin bilmesini istediklerini basitten karmaşığa bir hiyerarşide düzenleyebiliyor olmalarıdır" (Huitt, 2011). Bilişsel alandaki ilk sınıflama olarak bilinen Bloom taksonomisi, "Chicago Üniversitesi'nin Sınav Kurulu Direktörü olan Benjamin S. Bloom'un liderliğinde bir çalışma grubu tarafından sınav hazırlama konusunda harcanan emeği azaltacağı düşünülmektedir. Birkaç kez toplanan bu çalışma grubunun yaptıkları 1956 yılında "Eğitim Hedeflerinin Sınıflaması: El Kitabı I: Bilişsel Alan(Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain)" ismiyle kitap olarak yayımlanmıştır" (Krathwohl, 2002: 212). Bu kitaptaki sınıflama orijinal taksonomi olarak geçmektedir. Orijinal taksonomi, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere toplam altı bilişsel basamak içermektedir. Kategoriler basitten karmaşığa doğru sıralanmaktadır (Bloom ve diğerleri, 1956; Krathwohl, 2002; Bümen, 2007; Başbay, 2008; Demir, 2015). Çok uzun yıllar kullanılan orijinal taksonomi, üst basamakların gerçekleştirilebilmesi için alt basamakların gerçekleştirilmiş olması, sentez basamağının değerlendirme basamağını da kapsıyor olması gibi eleştiriler almıştır. Ayrıca "aradan geçen zamanda teknoloji ve diğer alanlardaki gelişme ve değişime uyarlanması ihtiyacı"(Beyreli ve Sönmez, 2017: 216) da değişikliği kaçınılmaz kılmıştır. Bunun üzerine 1995 yılında başlanan çalışmalar sonucunda 1997 yılında yeni sınıflamanın taslağı oluşturulmuştur (Anderson, 1999). 1995–2000 yılları arasında sürdürülen bu çalışmaların sonuçları; Anderson ve Krathwohl editörlüğünde Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme İçin Bir Sınıflama: Eğitim Hedeflerinin Bloom

Taksonomisinin Yenilenmesi (A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives) ismi ile yayımlanmıştır (Anderson, 2005). Yenilenmiş taksonomideki en önemli değişiklik, sadece bilişsel süreç basamaklarını içeren ve tek boyutlu olarak anılan taksonominin iki boyutlu bir yapıya dönüştürülmesidir. "Bu boyutlardan biri bilgi boyutunu (öğrenilecek bilginin türü), diğeri ise bilişsel süreç boyutunu (öğrenmek için kullanılan süreci) tanımlar" (Forehand, 2010). "Bu iki boyut birbiriyle ilişkili olup öğrenci, süreç boyutunun herhangi bir aşamasında bilgi boyutundaki dört çeşit bilgiyi de kullanabilmektedir" (Aslan, 2011: 238). Süreç boyutu içinde *hatırlamak, anlamak, uygulamak, analiz etmek, değerlendirmek ve yaratmak* adlarında eylem yapısında altı farklı kategori yer alırken; bilgi boyutunda ise *olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel* olmak üzere dört farklı bilgi türünü içeren kategoriler verilmektedir.

Tablo 1.

Orijinal Bloom Taksonomisinin Bilişsel Basamaklarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Karşılıkları

Orijinal Bloom Taksonomisi	Yenilenmiş Bloom Taksonomisi
Bilgi	Hatırlama
Kavrama	Anlama
Uygulama	Uygulama
Analiz	Çözümleme
Sentez	Değerlendirme
Değerlendirme	Yaratma

Tablo 1'de Orijinal Bloom taksonomisinin bilişsel basamaklarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki karşılıkları verilmiştir. Orijinal Bloom taksonomisinde yer alan "*bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme*" basamakları; Yenilenmiş Bloom taksonomisinde "*hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme, yaratma*" şeklinde revize edilmiştir. "İki üst düzey ve en karmaşık basamaklar olan Sentez (Synthesis) ve Değerlendirme (Evaluation) basamakları, Değerlendirme (Evaluating) ve Yaratma (Creating) olarak tekrar isimlendirilmişlerdir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Huitt (2011)'e göre, bu en yüksek iki düzey karmaşıklık konusunda birbirine eş değerdir. Her ikisi de temel bir süreç olarak çözümleme (analyzing) basamağına bağlıdır ve sentez (synthesis) veya yaratma (creating) parçaların yeni ve orijinal bir şekilde yeniden düzenlenmesini gerektirirken, değerlendirme (Evaluation/evaluating) iyi, daha iyi veya en iyiyi bir standartla karşılaştırmayı gerektirir.

Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde Bloom taksonomisinden sıklıkla faydalanılmaktadır. Bu çalışmada, yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel beceri basamakları ve bilgi boyutu sınırlılığında 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma etkinliklerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ne derece katkı sağladığını, yazma etkinliklerindeki bilişsel beceri basamaklarının ve öğrenilen bilgi türünün dağılımını tespit etmek amaçlanmıştır.

Tablo 2.

Bloom Taksonomisinde Bilişsel Basamakların Düzeylere Göre Dağılımı

Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları	Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamakları
Hatırlama	Çözümleme
Anlama	Değerlendirme
Uygulama	Yaratma

Tablo 2'de Bloom Taksonomisinde bilişsel basamakların düzeylere göre dağılımına yer verilmiştir.

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel beceri ve bilgi birikimi boyutları dikkate alınarak, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma etkinliklerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ne derece katkı sağladığını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Nitel araştırma, "sosyal ya da beşeri bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır" (Creswell, 2017: 4). "...psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili nicel araştırma yöntemlerine göre daha derinlemesine bilgi sağlayan nitel araştırmalar, araştırmacıya konu hakkında daha geniş bir bakış açısı kazandırır" (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013: 234).

Çalışma Materyali

Çalışmanın örneklemini 2018 yılında yayımlanmış olan 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içinde yer alan yazma etkinlikleri oluşturmaktadır. Etkinlikler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel beceri basamakları ve bilgi boyutu sınırlılığında ele alınmıştır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. "Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256).

Bulgular

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yazma becerisi altında programdaki kazanımlarla örtüşen toplam 65 etkinlik vardır. Bu etkinliklerin %54'ü (f=35) doğrudan yazmaya yönelik etkinliklerden oluşurken, %46'sı (f=30) ise yazma becerisi altında verilen dil bilgisi kazanımlarına yönelik etkinliklerdir.

Tablo 3.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Dağılımı

Bloom Taksonomisinin Yenilenmiş Bilişsel Basamakları						
Tema	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
1.Tema	-	-	2	-	2	2
2.Tema	3	-	2	-	-	4
3.Tema	5	2	3	-	2	2
4.Tema	5	3	1	-	1	3
5.Tema	4	1	4	-	-	3
6.Tema	3	3	4	-	-	4
7.Tema	-	-	1	-	-	4
8.Tema	-	-	1	-	-	3
Toplam	20	9	18	-	5	25

Tablo 3'te 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel beceri basamaklarına göre dağılımı verilmiştir. Tabloyu incelediğimizde, çözümleme basamağında hiçbir etkinliğin olmadığı dikkat çekmektedir. Her temada en az bir etkinlikte karşılık bulan bilişsel beceri basamakları uygulama ve yaratmadır. En fazla yaratma, en az değerlendirme basamağında etkinliğin yer aldığı, çözümleme basamağını karşılayan hiçbir etkinlik olmadığı dikkat çekmektedir. Etkinliklerin %32'si (f=25) yaratma, %26'sı (f=20) hatırlama, % 23'ü (f=18) uygulama, %12'si (f=9) anlama, %6'sı (f=5) değerlendirme basamağındadır. En fazla yaratma basamağında yer alan etkinliklerin yeni bir ürün ortaya koyma, üretme, oluşturma gibi becerilerden; içerik olarak da deneme, mektup, fabl, haber metni, hikâye edici metinler, şiir yazmayı içeren etkinliklerden oluştuğu tespit edilmiştir. Hatırlama basamağındaki etkinliklerin ise yazma becerisi altında verilen dil bilgisi kazanımlarına yönelik seçme, hatırlama, bilme, tespit etme gibi becerileri içeren etkinlikler olduğu görülmüştür. Anlama basamağındaki etkinlikler de dil bilgisi kazanımlarına yönelik dönüştürme, anlama, yorumlama gibi becerileri gerektiren ve yapmış oldukları araştırmaları ortaya koymayı içeren; düzenlemek, tespit etmek, rapor etmek, incelemek, sıralamak gibi becerilere hitap eden etkinliklerden oluşmaktadır. Uygulama basamağındaki etkinlikler genellikle bir örnek verilip o örnekteki gibi bir uygulama yapmalarının istenmesi (verilen dilekçe örneğini dikkate alarak dilekçe yazma gibi) veya oluşturdukları metinleri düzenlemeye yönelik üzerinde değişiklik yapma, düzenleme gibi becerileri içeren etkinliklerdir. Değerlendirme basamağındaki etkinlikler, öğrencilerin herhangi bir konuya yönelik görüşlerini yazılı olarak ifade ettikleri değerini belirlemek, açık ve kesin ifade etmek, tavsiye etmek, önem sırasına göre sıralamak gibi becerileri içeren etkinliklerdir. Ayrıca öğrencilerden kendi yazılarını değerlendirmelerinin istendiği değerlendirme basamağına giren etkinlikler de vardır.

Tablo 4.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Etkinliklerinin Alt- Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Dağılımı

Tema	Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları	Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamakları	Toplam
1.Tema	2	4	6
2.Tema	5	4	9
3.Tema	10	4	14
4.Tema	9	4	13
5.Tema	9	3	12
6.Tema	10	4	14
7.Tema	1	4	5
8.Tema	1	3	4
Toplam	47	30	77

Tablo 4'te 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma etkinliklerinin alt-üst düzey bilişsel beceri basamaklarına göre dağılımına yer verilmiştir. Tabloyu incelediğimizde, etkinliklerin %61'inin (f=47) alt düzey, %39'unun (f=30) üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dâhil olduğu görülmektedir. Yine tabloyu incelediğimizde yazma becerisine yönelik en fazla etkinliğin 3. ve 6. temalarda yer aldığı dikkat çekmektedir. En az etkinliğin ise 8. temada yer aldığı görülmektedir. Özellikle 7. ve 8. temalarda anlatım bozukluğunu bulmaya yönelik çok fazla etkinliğe yer verildiğinden ve 8. sınıflara yönelik yazma becerisi altındaki kazanımlarda anlatım bozuklukları ile ilgili kazanım olmadığından bu etkinlikler çalışmaya dâhil edilmemiştir. 3., 4., 5. ve 6. temalarda alt düzey bilişsel beceri basamaklarına hitap eden etkinlik sayısının fazla olduğu, alt düzey bilişsel beceri basamaklarına ait etkinliklerin her temada farklı sayılarda yer aldığı, üst düzey bilişsel beceri basamaklarına ait etkinliklerin ise temalara orantılı dağılmış olduğu görülmüştür.

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi

Tablo 5.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde Bulunan Bilgi Birikimi Boyutu ve Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üstbilişsel
Hatırlama		2	18	-	-
Anlama		1	7	1	-
Uygulama		1	4	2	-
Çözümleme		-	-	-	-
Değerlendirme		3	-	-	-
Yaratma		5	16	5	-
Toplam		12	45	8	-

Tablo 5’te 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma etkinliklerinin Bloom taksonomisinde bulunan bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımına yer verilmiştir. Tabloya göre, 8.Sınıf Türkçe Ders kitabındaki yazma etkinlikleri içinde bilgi birikimi boyutlarından olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi gruplarında etkinliklerin olduğu, üst bilişsel bilgi grubuna yönelik herhangi bir etkinlik olmadığı görülmüştür. Yazma becerisine yönelik 65 etkinliğin %70’inin (f=45) kavramsal bilgi grubunda, %18’inin (f=12) olgusal bilgi grubunda ve %12’sinin (f=8) işlemsel bilgi grubunda olduğu tespit edilmiştir. Bir konunun kapsamını tanıyabilen öğrencinin noktalama işaretleri, teknik kavramlar gibi temel bilgileri bilmesini gerektiren etkinlikler olgusal bilgi grubunda; daha kapsamlı ve karmaşık bir bütünün temel parçaları arasında eş güdümlü ilişkiyi sağlayabilen öğrencinin farklı edebi türlere yönelik bilgi, cümleyi oluşturan öğelerin bilgisi, kurallı ve devrik cümle bilgisi dâhilindeki etkinlikler kavramsal bilgi grubunda; bir şeyin nasıl yapılacağına dair bilgiyi içeren, yol, yöntem gösteren etkinlikler de işlemsel bilgi (Ulum, 2017) grubunda ele alınmıştır. Metin türü, cümlelerin yapısına yönelik bilgilerin çok fazla etkinlikte yer alması, kavramsal bilgi boyutundaki etkinliklerin diğerlerine oranla daha fazla sayıda olmasının sebebidir. Bilgi birikim boyutunun bilişsel süreç basamaklarına dağılımına baktığımızda ise, olgusal bilgi grubundaki en fazla etkinliğin %42 (f=5) oranında yaratma basamağında, en az etkinliğin ise %8 (f=1) oranında anlama ve uygulama basamağında yer aldığı görülmüştür. Kavramsal bilgi grubundaki en fazla etkinliğin %40 (f=18) oranında hatırlama ve %36 (f=16) oranında yaratma basamağında, en az etkinliğin ise %9 (f=4) oranında uygulama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir. İşlemsel bilgi boyutunda ise en fazla etkinliğin %63 (f=5) oranında yaratma basamağında, en az etkinliğin ise %13 (f=1) oranında anlama basamağında yer aldığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

8. sınıf Türkçe Ders Kitabındaki yazma etkinliklerinin Bloom taksonomisinin bilişsel beceri basamaklarına ve bilgi boyutuna göre incelendiği bu çalışmada, yazma etkinliklerinin en fazla (%32) yaratma basamağında olduğu, en az (%6) değerlendirme basamağında olduğu, yaratma basamağındaki çalışmaların üretmeye, yeni bir şeyler oluşturmaya yönelik çalışmalar olduğu, hatırlama basamağındaki etkinliklerin yazma becerisi altında verilen dil bilgisi kazanımlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Etkinliklerin %61’inin alt düzey, %39’unun üst düzey bilişsel basamaklara ait olduğu tespit edilmiştir. Doğrudan yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin üst düzey bilişsel basamaklara yönelik etkinlikler olduğu ancak dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin ise, genellikle seçme, bilme, hatırlama, anlama, yorumlama gibi becerileri gerektiren alt düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğu görülmüştür. Doğrudan cümlelerin öğelerini ya da fiilde çatıyı bulmaya, işaretlemeye

ve bilmeye yönelik çalışmaların hatırlama basamağında olduğu tespit edilmiştir. Dil bilgisi etkinliklerini dışarda tuttuğumuz takdirde üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek yapıda etkinlik dizisi sunan kitap, dil bilgisi etkinliklerinin devreye girmesiyle alt düzey bilişsel becerilere daha çok hitap eder olmuştur. Öğrencileri analitik, eleştirel, yaratıcı düşünmeye sevk edebilecek etkinliklerin az olduğu tespit edilmiştir. Nitekim Eroğlu'nun (2013) dil bilgisi etkinliklerini Bloom taksonomisine göre incelediği çalışmasında da dil bilgisi etkinliklerinin alt düzey bilişsel becerilere hitap ettiği, üst düzey bilişsel basamağa karşılık gelen hiçbir etkinliğin olmadığı ortaya konmuştur. Durukan ve Demir (2017), yenilenmiş Bloom taksonomisine göre 6, 7 ve 8. sınıf çalışma kitaplarını inceledikleri çalışmalarında, çalışma kitaplarındaki etkinliklerin daha çok hatırlama ve anlama basamağında yoğunlaşmış olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmalardan farklı olarak Türkçe sınav sorularının Bloom taksonomisine göre incelendiği Yıldız'ın (2015a) çalışmasında da sonuç diğer çalışmalardan çok farklı olmamıştır: Soruların çoğunlukla bilgi boyutunda kavramsal bilgi, bilişsel süreç boyutunda ise anlama basamağında olduğu tespit edilmiştir. Ulum'un (2017) 2., 3. ve 4. sınıf kitaplarındaki etkinlikleri Bloom taksonomisi çerçevesinde incelediği çalışmasında ise etkinliklerin üst düzey bilişsel becerilerden ziyade alt düzey bilişsel becerilere hitap ettiği ortaya konmuştur. Bilgi boyutu açısından olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi boyutunda etkinliklerin olduğu ancak üst bilişsel bilgi boyutuna yönelik hiçbir etkinliğin olmadığı, en fazla kavramsal bilgi boyutunda etkinliklerin olduğu tespit edilmiştir. Yine Ulum'un (2017) çalışmasında da 2., 3. ve 4. sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki etkinliklerin büyük çoğunluğunun olgusal ve kavramsal bilgi boyutunda olduğu ortaya konmuştur. Yazma etkinliklerinin dağılımında özellikle 6 ve 7. sınıflarda yoğunluk varken, 8. sınıf düzeyinde etkinlik sayısının azaldığı görülmüştür. Bu durum da 8. sınıfta özellikle anlatım bozukluklarına yönelik etkinliğe çok fazla yer verilmesi ancak programda 8. sınıf yazma becerisi altında anlatım bozukluklarına yönelik kazanımların olmaması sebebiyle bunların çalışmaya dahil edilmemesinden kaynaklanmaktadır. Programda üst düzey bilişsel becerilerin vurgulanmasına rağmen, 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında verilen yazma etkinliklerinin üst düzey bilişsel becerileri kazandırma konusunda yetersiz kaldığı dikkat çekmektedir. Üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesi için kitaplardaki etkinliklerin de öğrencilerin farklı düşüncelerini sağlayacak etkinlikler olması gerekmektedir. Çalışmada özellikle dil bilgisine yönelik etkinliklerin alt düzey bilişsel beceriler sınıfında kaldığı görülmüştür. Bu sebeple özellikle yazma becerisi altında dil bilgisine yönelik hazırlanan etkinliklerde bir farklılaşmaya gidilerek doğrudan bulmayı, seçmeyi, bilmeyi gerektiren etkinlikler yerine öğrencilerin oluşturdukları metinler üzerinden dil bilgisi konularına yönelik etkinlikler verilmelidir.

Kaynaklar

- Anderson, L.W. (1999). Rethinking Bloom's taxonomy: Implications for testing and assessment. ERIC Documents Reproduction Service, 1-24. (ED 435 630).
- Anderson, L.W. ve D. Krathwohl (Ed.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. U.S.: Addison Wesley Longman, Inc.
- Anderson, L.W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*. 31, 102-113.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249.
- Aydın, N., Yılmaz, A. (2010). Yapılandırıcı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 57-68.
- Başbay, M. (2008). Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Benzer, A. (2017). Cumhuriyet dönemi karşılaştırmalı ana dili öğretim programları. A. Güzel (Edt.), *Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim Öğretim Tarihi Araştırmaları*, (s.s. 301-350), Ankara: Akçağ Yayınları.
- Beyreli, L., Sönmez, H. (2017). Bloom taksonomisi ve yenilenmiş Bloom taksonomisi ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 213-229.

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi

- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook 1: Cognitive domain*, (2nd Edition), London: Longman Publishing
- Bümen, N. T. (2007). Effects of the original versus revised Bloom's taxonomy on lesson planning skills: A Turkish study among pre-service teachers, *Review of Education*, 53, 439-455.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S.B. Demir (Çev. Edt.), (3. Baskı), Ankara: Eğiten Kitap
- Çakır, N. (2013). Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi. Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Demir, P. (2015). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre 2005 yılı Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Durukan, E., Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Eroğlu, D. (2013). 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dil bilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. Ankara: Başkent Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. M.Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching and technology*. (ss.41-47), Switzerland: Global Text.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (1. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Huitt, W. (2011). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. educational psychology interactive. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/bloom.html> [pdf] adresinden 21.12.2019 tarihinde erişildi.
- Karadağ, Ö. Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı*. (2. Baskı), (ss.265-306), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom taxonomy: an overview, *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Mecit, Ö. (2006). 7E öğrenme evresi modelinin beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneği gelişimine etkisi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Doktora tezi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları
- Nickerson, R. (1988). On improving thinking through instruction. *Review of Research in Education*. 15, 3-57.
- Ulum, H. (2017). MEB ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. Mersin: Mersin Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi,
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldız, D. Ç. (2015a). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497.
- Yıldız, N. (2015b). İlkokul sosyal bilgiler öğretiminde başarılı zeka kuramına dayalı etkinliklerin düşünme becerilerine etkisi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi. Doktora tezi.

Extended Abstract

Introduction

Language, which we express ourselves in the best way, is also an important source in the formation and transmission of our thoughts. It is a known fact that language and thought are not separated from each other and that both feed each other. In the recent years, when the mental activities of the learner gained importance in the learning process with the introduction of a learner-centered education approach, the development of language and thinking skills that interact with each other has become the most important purpose of modern education approaches. In the recently updated curricula, language skills are not only the development of listening, speaking, reading and writing skills; at the same time, it has been emphasized that it plays an active role in the development of some high level skills such as thinking, ranking, classification and questioning. Among the language skills that contribute to the development of high-level thinking, writing is a skill that requires some high-level thinking skills. Although each skill contributes greatly to the development of our minds, writing skill, which includes skills such as producing new things, questioning, developing, expressing thoughts, analytical thinking, contributes greatly to the development of high-level thinking skills. Writing is a language skill that provides high-level thinking skills. The material and assessment used in the learning process should be aimed at developing these skills in order to gain high level thinking skills. In the cognitive sense, the first taxonomy which we can classify measurement, assessment and activities belongs to Bloom. As a result of the changes in education, the original taxonomy remained inadequate at some points and some restrictions on the original taxonomy were removed and a draft of the revised taxonomy was formed in 1997. Bloom's taxonomy is frequently used in the development and evaluation of high-level thinking skills. In this study, it was aimed to determine the extent to which the writing activities in the 8th Grade Turkish Textbook contributed to the high level thinking skills and the distribution of the cognitive skill levels in the writing activities by considering the cognitive skill levels and knowledge dimension of the revised Bloom Taxonomy.

Method

This study is organized according to the qualitative research pattern. Qualitative research is “an approach to a social or human problem to discover and understand the meanings that individuals or groups attribute” (Creswell, 2017: 4). The sample of the study consists of writing activities in 8th Grade Turkish Textbook published in 2018. The activities are limited with the cognitive skill levels and knowledge dimension of the Revised Bloom Taxonomy. In this study, document analysis, which is one of the data collection methods, was used. Descriptive analysis, one of the qualitative data analysis methods, was used in the analysis of the data.

Result and Discussion

In this study, it is determined that the writing activities were at the highest (%32) creation level and at the least (%6) evaluation level. It is also determined that activities in the creating level are aimed producing and creating something new whereas activities in the remembering level are aimed at the acquisition of grammar given under the writing skills. It was found that 61% of the activities belong to lower level and 39% to upper level of cognitive levels. It was seen that the activities aimed at improving the writing skills were directed towards the upper level cognitive steps and the activities related to grammar were directed towards the lower level cognitive steps. It has been found that the studies aimed at finding, marking and knowing the elements of the direct are in the remembering level. It is determined that there are few activities that can lead students to analytical, critical and creative thinking. As a matter of fact, Eroğlu (2013), in her study examining grammar activities according to Bloom's taxonomy, found that grammar activities address lower level cognitive skills and there is no activity corresponding to high level cognitive step. Ulum (2017) examined the activities in the 2nd, 3rd and 4th grade books within the framework of Bloom's taxonomy and it was found that the activities addressed lower level cognitive skills rather than high level cognitive skills. In the distribution of writing activities, especially in the 6th and 7th grades,

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi

there was a decrease in the number of activities at the 8th grade level. This is due to the fact that the activities of incoherency in the 8th grade is too many, but they are not included in the study due to the lack of gains for the 8th grade writing skills in the curriculum. Although the curriculum emphasizes high level cognitive skills, it is noteworthy that the writing activities given in the 8th Grade Turkish Textbook are insufficient for acquiring high level cognitive skills.



Süreç Temelli Yazma Eğitiminin Bir Boyutu Olarak “Hazırlık”

Yusuf DOĞAN*

Öz

Yazma, yoğun ve uzun süreli çalışmalar yaparak geliştirilebilen bir dil becerisidir. Süreç temelli yazma, bu yoğun ve uzun süreli çalışmaları içeren, dikkatin ürüne değil sürece yoğunlaştırıldığı bir yaklaşımdır. Bu araştırma, süreç temelli yazma eğitiminin ilk basamağı olan “hazırlık”ın önemini ve bu aşamada yürütülecek çalışmaların ayrıntılarını ortaya koymayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Bu amaç çerçevesinde, araştırmada alanyazın taraması ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle yazma becerisinin niteliği üzerinde durulmuş, ardından süreç temelli yazma yaklaşımı tanıtılmıştır. Daha sonra bu sürecin ilk basamağı olan “hazırlık” aşaması; “konu belirleme, konu üzerinde düşünme ve fikir üretme, konuyu sınırlandırma ve yazma amacı belirleme, yazı türünü belirleme ve hedef kitleyi belirleme” yönleriyle ele alınmıştır. Süreç temelli yazmanın ilk aşaması olan hazırlığın, bütün yönleriyle ayrıntılı bir şekilde ele alındığında, yazma sürecinin diğer aşamalarını da olumlu yönde etkileyeceği ve hızlandıracağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: süreç temelli yazma, hazırlık süreci, hazırlık ilkeleri, yazma eğitimi

“Preparation” as a Dimension of Process-Based Writing Approach

Abstract

Writing is a language skill that can be developed by doing intensive and long-term studies. Process-based writing is an approach that includes these intense and long-term studies, where attention is focused on the process, not the product. This research is a qualitative study aiming to reveal the importance of “preparation”, the first step of process-based writing instruction, and the details of the studies to be carried out at this stage. In this research, literature review and document analysis are used for this purpose. In this context, first of all, the quality of writing skill is emphasized, and then process-based writing approach is introduced. Then, the “preparation” phase, which is the first step of this process, are handled in terms of determining the topic, thinking and generating ideas on the topic, limiting the topic and determining the purpose of writing, determining the type of text and determining the target audience. Preparation, which is the first stage of process-based writing, is considered to affect other aspects of the writing process positively, and accelerate them when discussed in detail.

Keywords: process-based writing, preparation process, principles of preparation, teaching writing

Giriş

Her türlü iletişim faaliyetinde bir araç olarak kullanılan dil; *dinleme/izleme, konuşma, okuma* ve *yazma* becerilerini içinde barındırır. Bu becerilerden dinleme/izleme ile okuma, anlama becerilerini; konuşma ve yazma ise anlatma becerilerini oluşturur. Çocuklar dinleme/izleme ile konuşmayı örgün eğitim öncesinde belirli bir düzeyde de olsa edinirler. İlkokul birinci sınıfın başından itibaren de okuma ve yazma öğrenme süreci başlar ve birey, bu dört beceriyi hayatı boyunca etkileşim içerisinde her ortamda kullanır.

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, ydogan@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8384-9808

Hem sözlü hem de yazılı anlatım çalışmalarındaki temel amaç çocuklara; gördüklerini, yaşadıklarını, duyduklarını, düşündüklerini doğru, amaca uygun ve güzel bir biçimde anlatma becerisi kazandırmaktır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997: 70). İlkokuldan üniversiteye hangi düzeyde yapılırsa yapılsın yazma çalışmaları; duyma, düşünme, duyup düşündüklerini yazıyla anlatma gibi söz konusu bu yetileri kazandırırken aynı zamanda kişiliğin dokusunu da meydana getirir (Özdemir, 1967: 5). Dolayısıyla “yazma”, sadece bir dil becerisi olarak ele alınmamalı, kişiliğin oluşumu ve gelişmesi için gerekli bir unsur olarak da değerlendirilmelidir.

Yazmanın; hayatı anlamak, anladıklarımızı üzerinde düşünmek ve başkalarını düşündürmek, ele alınan konu üzerinde derinleşmek, o konunun yeni boyutlarını keşfetmek, bütün bunları sahip olunan dile hâkimiyet ölçüsünde planlı bir biçimde ifade etmek gibi çok yönlü imkânları da bulunmaktadır (Ağca, 1999: 109). Burada özellikle vurgulanan husus yazma-düşünme ilişkisidir. Flower ve Hayes’e (1981: 366) göre yazma, içinde bir dizi farklı düşünce sürecini barındırır ve yazarlar bu süreci tıpkı bir orkestra şefi gibi yönetirler. İç içe geçmiş pek çok alt boyutun olduğu bu süreçte kendi düşüncelerini oluşturma, ortaya koyma işi; yazıyı yazan kişinin bilgi birikimi tarafından yönlendirilir. Dolayısıyla bir yazıyı oluşturmak çok da kolay değildir ve aynı zamanda bilgi birikimi gerektirir.

Yazma, öğrenciler açısından özel ve değerli bir faaliyet olmasının yanında onlara benzersiz bir öğrenme ortamı da oluşturur. Çünkü bir sürecin yaşandığı, bu sürecin sonunda da bir ürünün ortaya çıktığı yazma faaliyeti, bu yönüyle bazı etkili öğrenme stratejilerine denk özelliklere sahiptir (Emig, 1977: 122). Yazma becerisinin söz konusu bu yönlerinin, eğitim faaliyetlerinin uzun vadeli ve bir süreç olarak ele alınmasıyla birlikte ortaya çıkacağı da göz önünde bulundurulmalıdır.

İnsanın hem eğitim hem de günlük hayatında önemli bir yere sahip olan yazma becerisinin öğrencilere kazandırılması sürecinde geçmişten günümüze sıkıntılar yaşandığı, bu konuda her kademedeki öğrenciler başta olmak üzere iş hayatındaki insanların da ciddi eksikliklerinin bulunduğu görülmektedir. Özön (1961: 5), bizde yazma becerisinin geçmişten beri hep zayıf olduğunu, bu çerçevede Şemsettin Sami’nin 1880’li yıllarda, sadece ilkökul mezunlarının değil yüksek okulu bitirenlerin de yazma becerisinden mahrum bulunduklarını ifade ettiğini belirtir. Aynı konuya devamla, 1940’lı yıllarda Falih Rıfkı Atay’ın da yazılarda kullanılan kelimelerin ve dilin zevksiz; anlatışın zayıf olduğundan şikâyet ettiği üzerinde durur. Göğüş (1978) öğrencilerin, kendilerini yazılı olarak ifade etmede genellikle zorlandıklarını; Tekin (1980: 40), yüksek öğretime gelen öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin içerdiği davranışlardan ancak %28’ine sahip olduklarını; Özbay (2000: 102), ortaokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisinin çok zayıf olduğunu, okullarda bu becerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara pek yer verilmediğini belirtmektedir. Daha sonraki yıllarda yapılan çalışmaların sonuçları da yazılı anlatımdaki durumun iyi olmadığını göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatımlarında hem şekil hem de içerik açısından pek çok eksikliğin bulunması (Arıcı, 2008), 8. sınıf öğrencilerinin yazma yeterlilik seviyelerinin %67,7’sinin orta, %20,3’ünün düşük düzeyde olması (Canitez, 2014); ortaokul öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma becerilerinin istenen düzeyde olmaması (Bahşi, 2018), söz konusu araştırmalara örnek olarak verilebilir. Görüldüğü gibi geçmişten günümüze yazma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili ciddi sıkıntılar mevcuttur. Becerilerin eğitim yoluyla kazandırılıp geliştirilebileceği düşüncesinden hareketle yazma becerisi de hedef kitlenin özelliklerine uygun çalışmalar planlayarak ve bunları uzun vadede uygulayarak öğrencilere kazandırılabilir. Bu kapsamda yazma öğretimi ile yazma eğitimi birbirini tamamlayan unsurlar olarak ele almak gerekmektedir.

Yazma öğretimi, okuma öğretimiyle birlikte örgün eğitimin başladığı ilkökulun birinci sınıfında üzerinde ağırlıklı olarak durulan en temel konulardan biridir. Bu süreçte öğrenciye, öğrenim hayatı boyunca kullanacağı, onun başarısını doğrudan doğruya etkileyecek olan “okuma” ve “yazma” öğretilmektedir. İlkokuma yazma öğretimi kapsamında ele alınan bu becerilerden “yazma”da öğrenciye öncelikle ses-harf ilişkisi kavratılmakta, ardından da harf, hece ve kelimeye uzanan bir süreç içerisinde çocuklara cümle oluşturma ve oluşturulan cümleleri yazma becerisi kazandırılmaya çalışılmakta, bir bakıma becerinin daha çok mekanik yönü üzerinde durulmaktadır. Yani çocuğun gördüğü bir yazıyı veya kendine söylenen bir şeyi yazabilmesi, yazmanın mekanik yönünün öne çıktığı bir yazma etkinliği olarak değerlendirilebilir.

Eğitim sistemlerinde, okula yeni başlayan çocuklara kalem tutma, kâğıdı kullanma, harfleri tanıma gibi konular yaygın olarak öğretilmekle birlikte ülkemizde, ilkokulun yazı eğitiminin verilışinden sonraki yıllarında yazma eyleminin öğretimi konusunda gereken gelişme sağlanamamıştır (Yalçın, 1998: 146). Bu durumun temel sebebinin “yazma” ile “yazabilme” arasındaki farkın göz önünde bulundurulmaması olduğu söylenebilir. “Yazma” bu becerinin mekanik yönünü; “yazabilme” ise içerik açısından zengin, nitelikli metinler ortaya koyma becerisini karşılar.

Okula başlayan her çocuğun, okuma-yazmanın mekanik ve mantıkî yönünü öğretmenlerinin rehberliğinde öğreneceğı, ardından da takip edilen Türkçe eğitimi çalışmalarıyla, ele alınan ürünlerdeki hayatı ve olayları anlayıp kavrayacağı söylenebilir. Bu anlama ve kavrama faaliyetiyle birlikte çocuk, yaşadığı hayatı ve olayları önce anlatmaya sonra da yazmaya başlar (Kaya, 1998: 47). Bu aşamada, çocuklara verilecek yazma konularının ve yaptırılacak çalışmaların, onların bu süreçte yaşadıkları ve yaptıkları ile uyumlu olması adına “içinde olay olan ve kendi yaşadıkları/gözlemledikleri türden konular” olmasına özellikle dikkat edilmelidir. Aksi hâlde öğrenciler “yazma”dan soğuyabilir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin belirlenen amaçlara ulaşması açısından okuma-yazma öğrenimi, ilkokulun birinci sınıfında birkaç aya sığdırılan bir faaliyet olarak düşünülmemeli, bu becerilerin geliştirilmesi ilkokuma yazma mekanizmasının kavratılmasından sonra da devam etmelidir. İlkokulun bütün sınıflarında yazma öğretiminin hedefi, öğrencileri işlevsel bir okur-yazar seviyesine ulaştırmaktır. İşlevsel okuma-yazma becerilerinin kazandırılması da bu becerilerin günlük hayatta gerekli görülen yerlerde kullanılabilecek seviyeye getirilmesi anlamını taşımaktadır (Oğuzkan, Öz, Demiray ve Özdemir, 1972: 1). Fonksiyonel okur-yazarlık becerisinin kazandırılması ve kullanılması; sadece ilkokulda değil, ortaokul, lise ve hatta üniversite kademesi için, ardından iş hayatında da düşünülmesi gereken bir konudur.

Yazının yazım ve noktalama yönünün öğretilmesinden sonra ağırlık verilmesi gereken yönün içerik olması gerektiğı hep vurgulanır. Yazılı anlatımda içerik açısından zengin yazıların oluşturulması ise kolay değildir. Tekşan (2001: 15) ağır gelişmesi, uzun zaman ve yoğun çaba gerektirmesinden dolayı yazmanın zor bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Vygotsky (1998: 144-145) yazı yazmayı “yazılı konuşma” olarak ele almakta ve bunun, sözlü konuşmadan hem yapısı hem de işleyiş tarzı bakımından farklı olan ayrı bir dilsel işlev olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda yazılı konuşmayı; sözlü konuşmanın müzikal, anlatımlı ve sesçil özelliklerinden yoksun, yalnızca düşüncede ve imgelerle yürütölen bir konuşma olarak açıklar. Bu da yazılı dilin soyut bir niteliğı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinin uzun zaman aldığı ve zorlu bir süreç olduğu söylenebilir. Maltepe (2006: 58) Türkçe derslerindeki öğrenme-öğretme süreçlerinde gerçekleştirilen yazma uygulamalarının öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine, bunun sonucu olarak da yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına neden olduğuna dikkat çekmektedir. Yalçın (1998: 148) da yazı yazmanın, kişinin kendini ifade etmesinin ve iletisini/mesajını iletmesinin özel yetenek isteyen çok zor bir iş olduğu yargısının değiştirilemediğini, bu düşüncenin aşılamadığını vurgulamaktadır. Karatay (2011: 22) ise sorunun temelinde “yazma sürecinde dil bilgisi kurallarına sıkı sıkıya bağılı olma ve bunlarla ilgili hata yapma korkusu; duygu ve düşünceleri sıralayamama; bilişsel açıdan düşünme süreçlerinin yeteri kadar gelişmemiş olması veya bunları düzene koyamama” gibi etkenlerin yattığını ifade etmektedir. Göröldüğü gibi “yazma”nın, yapısı ve işleyiş tarzı bakımından farklılığı, sahip olduğu soyut niteliğı ve buna ek olarak becerinin eğitimi-öğretimi konusundaki olumsuzluklar bu becerinin geliştirilmesinin önündeki engeller olarak ortaya çıkmaktadır. Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz (2013: 227) yazma çalışmalarındaki temel anlayışın, öğrenciyi öğretmenin bulunduğu seviyeye çekmek değil, onu kendi bulunduğu seviyeden kapasitesi ve algılama-anlama gücüne göre yukarılara doğru çağırarak olması gerektiğini belirtmektedirler. Bu zorlu süreçte yazma becerisinin içerdiği alt boyutları, hem birbirinden bağımsız hem de birbiriyle ilişkilendirerek ele almak, çalışmalardan verim alınmasını sağlayacaktır. Çünkü bir beceriyi alt boyutlarıyla ele almak, parçaya odaklanabilmek, o alt beceride belirli bir düzeye daha rahat çıkabilmek için gereklidir. Süreç temelli yazma eğitiminin her basamağına bu şekilde yaklaşmak ve her basamağın birbiriyle nasıl ilişkilendirileceğini göstermek, bir bütün olarak ele alındığında soyut yönü öne çıkan bir beceriyi somutlaştırmak anlamına da gelir. Bu ise konunun hem anlatılması hem anlaşılması hem de uygulamaların verimli bir şekilde yapılması açısından önemlidir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, betimsel araştırma türlerinden derleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Derleme araştırmalarında herhangi bir konuda yayımlanan önemli çalışmaların sınıflandırılması ve değerlendirilmesi yapılır (Hertman, 2006). Özdamar (2003) bir konuda tanımlayıcı bilgiler elde etmek amacıyla yürütülen bu tür çalışmalarda, konunun ayrıntılı bir biçimde tanımlandığını, açıklandığını ve konuyla ilgili belirlemeler yapıldığını belirtir. Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve Bülbül (2017) de bu araştırmalarda, yapılmış çalışmaların yazarın birikimleri doğrultusunda ilişkilendirildiğini ve bu çalışmalar sonunda ortaya çıkan yayının, incelenen yayın ağının mevcut durumunu ortaya koyduğunu ifade eder. Bu çalışmada genelde yazma eğitimi, yazılı anlatım ve kompozisyon; özde de süreç temelli yazma alanındaki kitaplar, makaleler, tezler incelenmiş; süreç temelli yazma yaklaşımının “hazırlık” aşamasının alt boyutları ele alınmış, kullanılan yöntem ve teknikler değerlendirilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenleri için yazma sürecinde söz konusu bilgilerin nasıl kullanılabileceğine dair uygulama örnekleri sunulmuştur.

Süreç Temelli Yazmada “Hazırlık” Basamağı

Türkçe Sözlük’te süreç “Aralarında birlik olan veya belli bir düzen veya zaman içinde tekrarlanan, ilerleyen, gelişen olay ve hareketler dizisi” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005: 1830). Bu tanımda “süreç” adı verilen yapının içinde çeşitli unsurların olduğu, bunlar arasındaki ilişkilerin belirli bir düzene göre belirlendiği anlaşılmaktadır. Bir anlamda sürecin sağlıklı ilerlemesi ve sonunda verimli bir yapının vücuda gelmesi için söz konusu unsurlar arasında bir sıranın ve düzenin olması gerekir.

Süreç temelli öğrenme-öğretim modeli, sınıf içi öğrenme ve öğretme faaliyetleri için bir çerçeve oluşturur ve öğretmenlerin, öğrencilerine plan ve planlama hakkında bilgi sunmalarını mümkün kılar (Ashman, Wright ve Conway, 1994). Süreç temelli yazma yaklaşımıyla ilgili olarak ülkemizde 2004 yılından itibaren hem doktora hem yüksek lisans hem de makale olmak üzere pek çok çalışmanın yapıldığı, bu çalışmaların ağırlıklı olarak ortaokul ve lisans seviyelerinde yürütüldüğü görülmektedir (Akbaba ve Ayaz, 2017). Bu yaklaşımda; konunun verildiği ve öğrencilerden ürünün istendiği klasik bir yapı yerine, yazma konusu verildikten sonra hangi aşamalardan geçilerek ürünün ortaya çıkacağını öğrencilere uygulamalı olarak gösterildiği bir süreç yaşanır. Duman (2007), öğrenme-öğretim sürecinde öğretimin planlı yürütülmesinin, öğrencinin bilişsel farkındalık stratejilerinin farkına varmasını sağladığını ve bunları kullanmasını geliştirdiğini belirtmektedir. Bilişsel farkındalığı artan öğrencilerin bu kapsamda, çalışmaların niçin ve nasıl yapıldığını anlamaları, kavramaları ve içselleştirmeleri de mümkün olacaktır.

Planlı yazma ve değerlendirme modelinin, bir yönüyle öğretmenin öğrencilerle birlikte yazılı anlatım çalışmalarını planlayıp yürüttüğü bir süreç, diğer yönüyle de öğrencilerin kendi kendilerine yazma becerisini kazandıran yardımcı bir araç olduğunu belirten Karatay (2011: 29) sürecin aşamalarını “*hazırlık, yazma taslağı oluşturma, taslağı gözden geçirerek yazma, yazıyı düzeltme, yazıyı paylaşma/yayınlama*” olarak ortaya koymaktadır. Bu çalışmada söz konusu aşamalardan “hazırlık”ın önemi açıklanacak, yazma eğitiminde hazırlık aşamasındaki çalışmalar ele alınacaktır.

“Hazırlık” çalışması, geçmişten günümüze bu alanda çalışan hem yerli hem de yabancı araştırmacıların üzerinde önemli durduğu bir konu olmuştur. Gökşen (1964: 353), iyi kompozisyonlar yazdırabilmek için önce öğrencilerin düşüncelerini ve duygularını doğru dürüst ortaya koyabilmelerini sağlamak gerektiğini ifade eder. Rohman (1965: 106) yazma öncesi çalışmalara hak ettiği değerin nadiren verildiğini, yazının başarısı için çok önemli olan bu çalışmaların yazma sürecinde keşif aşaması olarak tanımlandığını belirtir. Bu basamak “yazmadan önce yaz” (Murray, 1978) olarak da ifade edilmektedir. Yazma öncesi hazırlık çalışmalarının alanda geniş kabul görmesi “keşfetme ve planlama”nın, yazma sürecinin mantıklı ve gerekli parçaları olarak kabul edilmesini sağlamış, bu da kompozisyon öğretiminin geliştirilmesine yardımcı olmuştur (Flower ve Hayes, 1981: 367). Yazma çalışmalarında harekete geçmenin, bir anlamda hazırlığa başlamanın önemini Clark (2017: 18), fen bilgisi dersi konularından “eylemsizlik”ten hareketle şöyle anlatır: Hareket etmeyen, yani durağan nesneler, dışarıdan bir güç uygulanmadığı sürece durağan kalır; hareket hâlinde olan bir nesne de dışarıdan bir güç tarafından yavaşlatılmadığı veya durdurulmadığı sürece harekete devam eder. Konu, yazma faaliyeti açısından düşünülürse birinci duruma “kötü eylemsizlik” denilebilir ve bu, yazma

çalışmalarında harekete geçemeyen, durağan yazarları karşılar. “İyi eylemsizlik” denilebilecek diğer durumda ise yazmaya bir defa başlandı mı gerisi daha kolay gelebilmektedir. Görüldüğü gibi bir yazma çalışmasında konu üzerinde düşünmeye başlayarak zihni harekete geçirmek “hazırlık”a başlamak anlamına gelmekte ve bu, çalışmayı verimli kılmak açısından büyük önem arz etmektedir.

Hazırlık çalışması sırasında akla gelen her fikrin herhangi bir sınırlamaya tâbi tutulmadan yazılması çok önemlidir. Bazı zamanlarda bir iç ses, akla gelen hususlardan bazılarının “yazılmaya değer olmadığını, kullanılmayacağını, o yüzden de yazılmaması gerektiğini” söyleyebilir. O iç sese kulak asılmamalı, konuyla ilgili olarak zihnimizden açığa çıkan her unsur mutlaka yazılmalıdır. Becker’e (2015: 37) göre bu aşamada tek amaç fikirleri kâğıda dökmektir, bu süreçte hata yapmaktan da korkmamak gerekir; böyle bir korku yazma sırasında ihtiyaç duyulan ipucunun ortaya çıkmasını engeller. Ayrıca yazmanın kurallarına dair aşırı kaygılanmanın gerçekte söylenmek istenenlerin önündeki büyük bir engel olduğu unutulmamalıdır.

Hazırlık çalışmaları kısa ve uzun süreli olmak üzere iki şekilde ele alınabilir. Kısa süreli hazırlık çalışmaları yazmaya başlamadan hemen önce, beş on dakikalık bir sürede gerçekleştirilen; güdüleyici, ilgi çekici ve yönlendirici çalışmalardır. Uzun süreli hazırlık çalışmalarında ise yazmanın dışındaki diğer dil becerileri de işe koşulur ve hem sözlü hem de yazılı anlatım için gerekli olan kültürel birikimin kazandırılmasına yönelik uygulamalar yapılır; bu çalışmalar uzun zaman ister. Öğretmen, kısa süreli ön hazırlık çalışmalarıyla, öğrencilerde yazmaya istek yaratmaya çalışır. Bu da yazma konusunun öğrencinin ilgi ve bilgi alanından seçilmesiyle mümkündür (Tekşan, 2001: 18-20). Bu çalışmada “hazırlık”, kısa süreli hazırlık olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda kısa süreli hazırlık; *konu belirleme, konu üzerinde düşünme ve fikir üretme, konuyu sınırlandırma, yazma amacı belirleme, yazı türünü belirleme, hedef kitleyi belirleme* (Karatay, 2011; MEB, 2018) alt başlıklarından hareketle incelenmiştir. Özellikle de bu alt başlıklardan ilk ikisi, “hazırlık” basamağının içerik itibarıyla en hacimli olan bölümleridir. Bu yüzden söz konusu başlıkların üzerinde ağırlıklı olarak durulmuştur.

Konu Belirleme

Çevresiyle sürekli olarak iletişim hâlinde bulunan insan; çeşitli konularla ilgili duygu, düşünce, soru ve tasarımlarını diğer insanlarla paylaşma gereği hisseder. Hissedilen bu gereksinimi karşılama sürecinde ele alınan, hakkında yazı yazılan olay, düşünce, duygu ve soruna, yazma dilinde “konu” denir (Özdemir, 1967). Yazma çalışmalarında konu çoğunlukla öğretmenler tarafından belirlenir. Bazı durumlarda da yazma konusunu belirleme konusunda öğrenci serbest bırakılır. Yazma çalışmalarında konu, ister öğretmen ister öğrenci tarafından belirlensin konuyla ilgili olarak göz önünde bulundurulması gereken temel ölçüt şudur: Yazma konusu, öğrencinin seviyesine, bilgi birikimine, yazma kapasitesine uygun olmalıdır. Çünkü yazılı anlatım çalışmalarında hazırlık yapmayı doğrudan doğruya etkileyen en önemli hususlardan biri “konu seçimi”dir. Kendine verilen yazma konusu hakkında hiç bilgisi olmayan veya sınırlı bilgiye sahip öğrencilerden hazırlık çalışması yaparak iyi bir yazı yazmaları beklenemez.

Yazma etkinliklerinde öğrencilere verilecek yazma konuları; onların kendi düşünce, duygu, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek türden olmalıdır (Göğüş, 1978: 240). Okurer (1967) Batı’daki çalışmalarda yazma sürecinde öğrencilere verilecek yazma konularının, onların kişiliklerine uygun, ilgi ve yeteneklerini üzerinde toplayabilecekleri türden olması gerektiğinin vurgulandığını belirtmektedir. Burdurlu (1984: 11) da sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında öncelikle, yaşanmış konulara yer verilmesi gerektiğini, anlatım becerilerindeki gelişimin ancak bu şekilde gerçekleşebileceğini belirtir ve ardından öğrencilere yazma konusu olarak yalnızca özdeyiş genişletme ödevlerinin verilmesini eleştirir. Ona göre özdeyişlerde savunulması gereken düşünceler vardır, bunun için geniş kültüre ihtiyaç duyulur; geniş kültür de öğrencilerin çoğunda olmadığı için bu çalışmalar genellikle başarısızlıkla sonuçlanır.

Verilecek konunun öğrencinin ilgi ve bilgi alanından olması, öğrencilerde yazma isteği oluşturma açısından da önemlidir (Tekşan, 2001: 20). Çünkü öğrenciler, bilgi sahibi oldukları konularda daha rahat yazarlar. Yılmaz (1998) bazı öğrencilerin, dersin sonuna kadar düşünmelerine rağmen, kendilerine verilen yazma konusuyla ilgili hiçbir şey yazamadıklarına, kendilerine bunun nedeni sorulduğunda da “Aklıma bir şey gelmiyor, ne yazayım?” dediklerine, bu durumun nedeninin de verilen

yazma konuları olduğuna dikkat çekmektedir. Burada, öğrencilerin zorlandıkları, yazamadıkları konular üzerinde ısrar etmeyip yazma konusunu değiştirmenin önemli olduğunu da belirtmek gerekir. Temizkan (2014: 2) da basmakalıp yazma konularının, yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını engellediğini, değişik bakış açılarının geliştirilmesinin önüne set çektiğini, bu durumun da öğrencinin birkaç cümleyi değiştirip dönüştürerek sürekli aynı şeyleri anlatmasına, bir kısır döngü içinde kalmasına neden olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencilerin rahat yazacakları ve zorlanacakları konularla ilgili olarak şu hususlara da temas etmekte yarar vardır: Kurudayıoğlu ve Karadağ'ın (2010: 205) çalışmasında öğrenciler, verilen yazma konularından *“bizzat yaşadıkları olayları, üzerlerinde etki bırakan yerleri, kendileri için önemli olan insanlarla ilgili konular”*ı seçmişlerdir, bu da çocukların hangi konularda daha rahat yazdıklarını göstermektedir. Bununla birlikte yazılı anlatımla ilgili yapılan pek çok çalışmada (Doğan, 2018; Küçük, 2006; Temizkan, 2003; Zorbaz, 2010) Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere, yazma çalışmalarında önerilmeyen, *“özdeyiş ve atasözü açıklatma”*nın konu olarak verildiği görülmektedir. 1940'lı yıllarda liseyi bitiren öğrencilerin üniversiteye gitmek için geçmek zorunda oldukları olgunluk sınavında Türkçe kompozisyon sorusu olarak sorulan *“Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.”* özdeyişinin (Başgöz, 2017: 86), 2010'lu yıllarda Türkçe öğretmenleri tarafından 7. sınıf öğrencilerine yazma konusu olarak verilmesi (Doğan, 2018: 957) bu anlamda çarpıcı bir örnektir. Öğrencilerin rahat yazmalarını sağlamak adına onlara tek bir seçenek yerine seçenekler sunmak, hatta sunulan seçenekler üzerinde yazmak istemezlerse kendi belirleyecekleri bir konu hakkında yazabileceklerini belirtmek; yazma çalışmalarında *“konu”*dan kaynaklı tıkanma, yazamama durumlarını ortadan kaldıracak bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir.

“Konu” başlığı üzerinde dururken, *“konunun özelleştirilmesi”*ni de ele almak gerekir. Yazma konusu eğer genel bir nitelikteyse konunun özelleştirilmesi yazının daha kolay yazılması açısından önemli olabilir. Genel konular üzerinde derinleşmek, o konuyu çeşitli açılardan ele almak zordur. Bu durum, yazılı anlatım konusunda çok tecrübeli olmayan öğrenciler açısından farklı bir zorluk olarak değerlendirilebilir. O yüzden öğrencilere verilecek yazma konularının *“genel”*den ziyade *“özelleştirilmiş”* olması, öğrencilerin daha rahat hazırlık yapmaları ve yazı yazmaları açısından önemlidir. Karaalioglu (Tarihsiz: 137) özelleştirme de denilebilecek sınırlandırmanın kafayı bulanıklıktan kurtardığını; yazıyı eksiklik ve fazlalıktan arındırdığını belirtir. Bundan dolayı yazma çalışmalarında öğrencilere genelden ziyade özelleştirilmiş konular vermek ve aynı zamanda genel konuların nasıl özelleştirilebileceğine yönelik örnekler sunmak, bunun mantığını kavratmak yararlı olacaktır. Genel ve özelleştirilmiş konulara şunlar örnek olarak verilebilir:

- gezi - okul gezisi (bir basamaklı özelleştirme)
- alışveriş - semt pazarında alışveriş (bir basamaklı özelleştirme)
- sevgi - insan sevgisi - anne sevgisi (iki basamaklı özelleştirme)
- yiyecekler - meyveler - yaz meyveleri (iki basamaklı özelleştirme)

Örneklerdeki *“okul gezisi, semt pazarında alışveriş, anne sevgisi, yaz meyveleri”* konuları, özelleştirilmiş konu başlıkları olduğu için bunlarla ilgili hazırlık yapmak ve yazı yazmak, *“gezi, alışveriş, sevgi, yiyecekler”* konularıyla ilgili yazı yazmaktan daha kolaydır. Yukarıda da belirtildiği gibi *“özel”* konularda konunun sınırları daha belirgindir; bilgiler, düşünceler bir nokta üzerinde ve çevresinde ortaya koyulur. Bu da anlatımda dağınıklığı önler. Dolayısıyla yazma çalışmalarında konu ve konunun özelleştirilmesi oldukça önemlidir.

Yazma eğitimi çalışmalarında öğrencilere *“konu”*nun verilmesinden sonra işlemeye başlayan süreçte, zihnin harekete geçmesi olarak da adlandırılabilir *“düşünme”* başlar. Ele alınacak yazma konusuyla ilgili zihinde var olan bilgilerin, konunun bize düşündürdüklerinin, hissettirdiklerinin açığa çıkarılmasında *“düşünme”* önemli bir eylem olarak ele alınmalıdır. Düşünme sonucu ortaya çıkan bilgi ve düşüncelerin ne kadarının ne şekilde kullanılacağına ise bunların sınırlandırılması yani bunlar içinden yapılacak seçme ile karar verilir.

Konu Üzerinde Düşünme ve Fikir Üretme

Düşünme, hazırlık aşaması başta olmak üzere yazma çalışmalarının tamamında kullanılan bir araçtır. Yazma konusunun ele alınmasına ve ortaya çıkan verilerin ne şekilde kullanılacağına *“düşünme”*

işi yardım eder. Guitton (1968: 38), düşüncenin bir takdir ve muhakeme gücü sayıldığını, insanı da diğer canlılardan ayıran niteliğin bu olduğunu belirtir. Ayrıca, insanın dış âlemdaki eşyanın hükmü altına girmediğini, duyguları vasıtasıyla gelen her şeye hâkim olduğunu, onları mukayese ve muhakeme ettiğini; düşünmenin eğri ile doğruyu ayırt etmek, ifratla tefritten kaçmak, tam ve sağlam olanı bulmak anlamına geldiğini ifade eder. Aslında yazma eğitimi çalışmalarının bütün aşamalarında düşünme yoluyla yapılan işlerin “takdir, mukayese ve muhakeme etme” olduğu belirtilebilir. Bu açıdan bakıldığında yazmayı öğretmek ile düşünmeyi öğretmek çok sıkı bir ilişki içindedir. Bu husus, yazmayla ilgili alanyazında da üzerinde durulan önemli konulardan biridir.

Özdemir (1967: 7), yazma işinin açık ve aydınlık düşünmeyle, söyleneceklerin zihinde tam belirmesiyle başlayan bir süreç olduğunu belirtir. Kantemir (1972: 142) düşüncenin ilk işinin “kelimelerle ifade edilen ve birbirine karışmış halde olan anlamları ayırmak, onları ayrı ayrı kullanmak ve birbirine karşı koymak için, ayrı adlar vermek” olduğunu ifade eder. Emir’e (1986: 56) göre iyi ifade etmenin temelinde iyi düşünmek vardır; düşünme eylemi sonucunda ortaya çıkan düşünceler yeni düşünceler doğurur, bir düşünceden elde edilen yargı bir başka düşüncenin temeli olabilir. Raimes’e (1980: 799) göre de fikirlerin oluştuğu ve yeniden düzenlendiği bir süreç olan yazma, “düşünme”den ayrılamaz. Bu yolla dili kullanmadaki becerilerini; fikirleri keşfetmek, sentezlemek ve iletişim kurmak için kullanan öğrenciler konuyu daha iyi öğrenirler. Ona göre yazmak, okuldaki derslerde her zaman yapılan bir iş hâline geldiğinde de düşünme ve öğrenme, dolaylı olarak da yazmanın kendisi gelecektir. Yalçın (2018: 363) ise yazma becerisi ile düşünme becerisi arasında doğrudan bir bağlantı olduğunu, bu kapsamda amacı ne olursa olsun bir yazı yazılması sırasında “düşünme, üretme ve planlama”nın önemli aşamalar zinciri olarak karşımıza çıktığını, yazılı metni oluşturma bunlardan sonra geldiğini belirtmektedir. Bu görüş ve düşüncelerden hareketle yazma sürecindeki hazırlık aşamasında “düşünme, açığa çıkan bilgi ve düşünceleri not etme”nin önemini vurgulamak gerekir.

Hazırlık basamağında, ele alınan konu üzerinde düşünmek, beyin fırtınası olarak da adlandırılabilir. Özellikle sınıf içinde örnek olarak yapılan hazırlık çalışmalarında, yazma konusuyla ilgili ifade edilen görüşler ve bunların düzenlenmesi bu kapsamda değerlendirilebilir. Beyin fırtınası sonucunda ortaya çıkan fikirlerin birbiriyle ilişkilendirilerek kümelenmesi bu aşamada bir sonraki adım olarak karşımıza çıkar. Tansel (1963) düşünceleri ortaya koyarken tam cümleler değil, kelime ve ibareler kullanılması gerektiğini belirtir. Türkçeye “kümeleme” diye çevirebileceğimiz “cluster” yönteminde de hazırlık sırasında konuyla ilgili olarak akla gelen unsurlar kelime veya ifadeler şeklinde yazılır (Durukafa, 1992). Gökşen (1964: 353) ise tabii planla ilgili görüşlerini ifade ederken verdiği hazırlık örneğinde, yazı yazılacak konuyla ilgili akla gelenleri cümleler hâlinde ortaya koymuştur. Aslında burada önemli olan husus, hazırlık çalışması yapılırken akla gelen fikirlerin, bilgilerin; ister kelime, ister ifade, ister cümle olsun bir şekilde yazılmasıdır. Hatta aynı hazırlık çalışması içinde her üç yapı da kullanılabilir. Nitekim Warriner (2004: 361) da hazırlık çalışmasında beyin fırtınası yapıldığı zaman konuyla ilgili akla gelen düşünce, kelime veya ifadenin yazılması gerektiğini belirtir. Burada üzerinde önemle durulması gereken asıl husus hazırlık çalışması yapmak ve bu düşünme faaliyeti sırasında konuyla ilgili akla gelenleri herhangi bir kısıtlamaya tâbi tutmadan not etmektir.

Hazırlık çalışması sırasında kullanılan kümeleme, öğrencilere yazmanın yanında başka katkılar da sağlar. Henry’ye (1986) göre kişinin belli bir konu hakkındaki bilgilerini kendi kelimeleriyle yazması; bunları sorgulaması, değerlendirmesi, bütünleştirmesi önemli bir öğrenme yoludur ve bu kapsamda kümeleme, ekonomi gibi farklı alanlardaki yazma çalışmalarında da kullanılabilir. Zaten kümeleme yöntemini kullanarak yazmak, herhangi bir alana özgü olmayıp konunun ele alınış ve bilgilerin ortaya konuluş biçimine odaklanmak anlamına gelmektedir.

Kasapoğlu (2007: 50) Türkiye ve Almanya’daki ilkökul dördüncü sınıf ana dili ders kitaplarında yazma eğitimi ve öğretimi karşılaştırdığı çalışmasında “yönlendirilmiş yazma çalışmaları”ndan bahsetmektedir. Bu çalışmaların; sorulan soruları cevaplandırarak bir metin oluşturma, beyin fırtınası veya çağrışım tekniklerini kullanarak konu hakkında duyguları harekete geçirme, düşünceleri toplama ve bunları bilgi ve tecrübeye dayanarak sınıflandırma, karşılaştırma yapma şeklinde yürütülebileceğini belirtmektedir. Görüldüğü gibi bu çalışmada beyin fırtınasının, çağrışım tekniklerinin kullanılması, bilgi ve birikimin açığa çıkartılması ve bunların sınıflandırılması gibi işlemler süreç temelli yazma çalışmasının “hazırlık” basamağındaki çalışmalarla büyük benzerlik göstermektedir. Kasapoğlu (2007: 226), 4. sınıf

Almanca ders kitaplarında Türkçe ders kitaplarına göre üç kat daha fazla yönlendirilmiş yazma etkinliğine yer verildiğini tespit etmiştir. Bu sonuç, Türk öğrencilerin ders kitaplarında, yazma becerisini geliştiren türden çalışmalarla Alman öğrencilere göre çok daha az karşılaştıklarını göstermektedir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde, beceriyi oluşturan alt boyutlar üzerinde çalışmanın önemi ve gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda söz konusu durumun Türk öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu durum da yazma eğitiminde süreç temelli yazma yaklaşımının esas alınmasını gerekli kılmaktadır.

Süreç temelli yazma yaklaşımının başlangıç basamağı olan hazırlıktaki düşünme faaliyetlerinden, yazma çalışmalarında çeşitli şekillerde yararlanılabilir. Göğüş'e (1978: 244) göre yazma çalışmalarında öğretmen, öğrencisinin düşünmesine yardım etmelidir. Bu kapsamda öğretmen, iyi yazabilmesi için öğrencinin düşüncesini durulaştırmalı; doğruyu ve gerçeği seçmesine, bir sonuca ulaşmasına yardım etmelidir. Öğretmen bunları; öğrencisini, yazacağı konu üzerinde konuşturarak, ona sorular sorarak yapabilir. Böyle bir uygulama, hem öğretmenin hem de öğrencinin aktif olduğu ama düşünce üretme konusunda öğrencinin daha fazla rol aldığı bir yapı olarak karşımıza çıkar. Bu uygulamada öğrenciler, kendilerinden bekleneni ortaya koyma konusunda zayıf kalırlarsa öğretmen, süreci yönetmek ve öğrencilere nasıl düşüneceklerini göstermek adına "sesli düşünme yöntemi"ni de kullanabilir.

Kökleri psikolojik araştırmalara dayanan sesli düşünme yöntemi, iç gözlem yönteminden hareketle geliştirilmiş olup zihinde gerçekleşen olayların az veya çok, dış dünyada gözlemlenebileceği fikrine dayanır (Van Someren, Barnard ve Sandberg, 1994: 29). Süreç temelli öğrenme modelinde öğretmenler, düşünceleri planlama aşamasında sesli düşünerek öğrencilerine rehberlik ederler ve onlara nasıl öğrendikleriyle ilgili bilişsel farkındalık kazandırmayı amaçlarlar (Ashman, Wright ve Conway, 1994: 202). Eş zamanlı sesli düşünme, yazarların bilişsel süreçleri hakkında önemli bir bilgi kaynağı oluşturmaktadır. Yazma araştırmalarında sesli düşünmenin kullanılmaya başlanmasıyla zihinsel bir eylem olarak yazma anlayışında değişiklikler meydana gelmiştir (Janssen, Van Waes ve Van den Bergh, 1996). Öğretmenler, hazırlık aşamasında sesli düşünme yöntemini kullanırken, öğrencilerden sadece gözlem yapmalarını, kendi söyledikleriyle ilgili yorum yapmamalarını isteyebilir. Böylelikle öğretmenin, dış müdahalelere maruz kalmadığı bir sesli düşünme sürecini daha doğal bir şekilde öğrencilere sunma imkânı olur. Sesli düşünme sürecinde öğretmen "kendi kendine sorular sorup bunların cevaplarını alma, yazma konusuyla ilgili olarak aklına gelenleri nasıl not alabileceğine dair yorumlar yapma, zaman zaman aklına gelen düşüncelerden bazıları yazmama, hemen ardından bu davranışını eleştirerek yazmadığı düşüncelerini not alma, not aldığı ifadelerden bazılarını süreç içerisinde güncelleme" gibi davranışlarla, bir hazırlık sürecindeki düşünme ve fikir üretmede herkesin yaşayabileceği durumları örneklemelidir. Bu düşünce ve davranışlar, bağımsız olarak hazırlık çalışması yapma konusunda öğrencilere cesaret veren, nasıl düşünebilecekleri konusunda onların zihinlerinde kulvarlar açan uygulamalardır.

Yazı yazmak; gelişigüzel dizilmiş cümleler, üst üste yığılmış kelimeler topluluğu değil; düşünceleri, duygu ve istekleri mantıklı ve disiplinli bir şekilde anlatmaktır (Emir, 1986: 53). Yazmak bir anlamda, düzen demektir. Bu düzeni sağlayabilmek için yazma konusu üzerinde düşünmek, elde edilen malzemeleri kendi içinde değerlendirmek, yazılı anlatım için gerekli olan planın altyapısını hazırlamak anlamına gelir. Bu konuda Buffon, konu üzerinde yeter derecede düşünülmeyeceği zaman kişinin yazma sırasında bocalayacağını, yazıya nereden başlayacağını bilemeyeceğini belirtir; kişinin zihnine birçok düşüncenin birden dolacağını, onları değerlerine göre sıraya koymadığı için birini ötekine tercih edemeyeceğini, kararsızlık ve şaşkınlık içinde kalacağını ifade eder. Düşünme yoluyla planın altyapısı hazırlandığı zaman ise fikirlerin daha rahat toplanıp bir düzene koyulacağını, sonrasında da yazmanın bir zevk hâline geleceğini vurgular (Akt. Gözler, 1974: 141). Tansel (1963) de birçok fikrin zihnimizde bir arada, mantığa uygun bir şekilde oluşması ve gelişmesinin zor olduğunu, etkili bir anlatım için, tanınmış yazarların bile plan yaptıklarını, fikirlerin başboş bir şekilde hareketini önlemek için bir plana dâhil edildiğini belirtir. Asiltürk (2017: 15) ise çok düzgün ve iyi ifadeler de kullanılsa, plansız bir yazının başarılı olamayacağını vurgular. Burada üzerinde durulan plan bir anlamda, düşünce olarak zihinde var olan unsurların kâğıda yazılması, o düşüncelerin somutlaştırılması ve böylelikle o unsurların daha iyi kullanılmasını ifade etmektedir. Kişi, hazırlık çalışması kapsamında yazdığı notları, daha rahat

incelemekte; bu notlardan hangilerini, nasıl kullanacağına; hangilerini kullanmayacağına dair kararını daha rahat verebilmektedir. Bu ise yazma işini kolaylaştırmakta, “yazmanın zor olduğu”na dair önyargının ortadan kalkmasına yardımcı olmaktadır.

Yazma çalışmalarının başında düşünme yoluyla planın altyapısının oluşturulması; konunun sınırlarının çizilmesine, tesadüflerin neden olduğu hazırlıksız bocalamaların önlenmesine, yazı yazan kişiyi yerinde saymaktan kurtararak konuya yön verilmesine; duygu, düşünce, dilek ve görüşlerin düzenlenerek sıraya konulmasına yardımcı olur. Bununla birlikte bir yazı için yapılan plan, oynaklık ve manevra alanı isteyebilir. Böylelikle plandaki fikir ve bilgi boşlukları örtülür (Ertan, 1942: 30). Görüldüğü gibi düşünme yoluyla oluşturulan plan altyapısı, yazma sürecini çok farklı açılardan etkileyen ve düzenleyen bir iştir. Bununla birlikte hazırlık çalışması aşamasında ortaya konulan plan altyapısının tüm yönleriyle bir kesinliğin olmadığı, plan yapıldıktan sonra veya süreç temelli yazma yaklaşımının ilerleyen aşamalarında plan altyapısına göre başlanan yazma sürecinde, başta oluşturulan yapıda bazı düzenlemelere gidilebileceği bilinmelidir. Bu ise dinamik bir yapıya sahip olan yazma sürecinde doğal kabul edilmesi gereken bir durumdur.

Gökşen’e (1964) göre bir konuyla ilgili yazı yazarken çeşitli etmenlerin etkisi altında kalırız ve yazdığımız yazı; okuduklarımızın, dinlediklerimizin, gördüklerimizin, düşündüklerimizin ve hissettiklerimizin ortak ürünüdür. Bu çerçevede öğrencilerin değerli yazılar yazabilmeleri için duygu ve düşüncelerini doğru dürüst ortaya koyabilmeleri gerekir. Bunun için de onların zihninde her şeyden önce plan düşüncesi, plan anlayışı yer etmelidir diyen Gökşen (1964), “tabii plan”dan bahseder. Aslında onun “tabii plan” dediği şey, bir yönüyle hazırlık aşamasındaki “düşünme ve fikir üretme”yi karşılar. Yazar, bu aşamada yapılan işi, yayığa konulan süttan yağ çıkarmaya benzetir. Aslında tereyağ hem süttan elde edilen kremadan hem de süttan mayalanmasıyla yapılan yoğurttan üretilebilir (MEB, 2013: 5). İster süt kreması olsun ister yoğurt, tereyağ yapım aşamasında benzer süreçler işe koşur. Bu süreci Gökşen (1964: 353) “...süt, yayıkta dövüldükçe süttan içinde bulunan yağ parçacıkları ayrılmağa, belirli bir durum almağa başlarlar. Devamlı karıştırma ve basınç sonunda süttan içindeki bütün yağlar meydana çıkmış olur.” şeklinde anlatır. Devamında da bu örneği yazı yazma süreciyle ilişkilendirerek yazı yazmak isteyen kişinin, bir yazma konusu ile karşılaştığında zihninde -tıpkı süttan içindeki yağ taneciklerinin ortaya çıkarılması gibi- o konuya ilişkin birtakım düşüncelerin belirdiğini, zihinde ya da bilinçaltında yerleşmiş izlenimlerden yazma konusuyla ilgili olanlarının yavaş yavaş belirli bir durum almaya başladığını, zihinde bir ayıklama ve toplışmanın olduğunu, o konu dışındakiler uzakta kalırken, konuyla ilgili olan unsurların meydana çıktığını belirtir. Sonrasında yapılacak işin, zihinde toplanan bu konu parçacıklarını rastgele, kısa kısa, alt alta yazıvermek olduğunu ifade eder. Burada “yazıvermek” kelimesi üzerinde kısaca durmakta yarar vardır. Tezlik anlamı barındıran bu kelime, hazırlık aşamasında konu üzerinde düşünürken akla gelen hususların herhangi bir engellemeye tâbi tutulmadan not edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Düşünme aşamasında açığa çıkan unsurlardan hangilerinin, yazma sırasında kullanılıp hangilerinin kullanılmayacağına dair tespit “hazırlık”ta yapılmamalıdır. Nitekim hazırlık yaparken, yazma sürecinde kesin kullanılacağı düşünülen bir unsurun metni oluştururken kullanılmadığı, büyük ihtimalle kullanılmaz denilen bir bilginin veya düşüncenin ise kullanıldığı durumlarla karşılaşılabilir. O yüzden düşünme ve fikir üretme aşamasında ortaya çıkan unsurların hepsinin not edilmesi, bunlardan hangilerinin kullanılacağına dair verilecek kararın sonraya bırakılması, zihindeki malzemenin verimli kullanılması açısından önemlidir.

Yazma sürecindeki çalışmaları somutlaştırmak adına yukarıda ele alınan tereyağ yapımı ile bir yazının yazılması sürecindeki aşamalar şu şekilde eşleştirilebilir:

Tablo 1.

Tereyağ Yapma ile Yazı Yazma Aşamalarının Eşleştirilmesi

<i>Tereyağ Yapımı</i>	<i>Bir Yazının Yazılması</i>
<i>Temel şart: Süttan/yoğurdun yağlı olması</i>	<i>Temel şart: Yazma konusunun seviyeye uygun olması</i>

İçinde süt/yoğurt olan yayığın çalıştırılması (<i>Yağ parçacıklarının daha kolay bir araya gelmesi için yayığa soğuk su/buz konulabilir.</i>)	Yazma konusu üzerinde düşünülme başlanması (<i>Zihindeki bilgilerin daha rahat açığa çıkması için ortam; rahatlık, sessizlik, sıcaklık, dikkati dağıtan unsurların kaldırılması vb. açılardan uygun hâle getirilebilir.</i>)
Sütün/yoğurdun içindeki yağ parçacıklarının ayrılıp bir araya gelmeye başlaması	Yazma konusuyla ilgili zihinde var olan bilgilerin açığı çıkmaya başlaması
Yayığın durdurularak yüzeye çıkan yağ parçacıklarının bir kaba alınması	Düşünmeye ara vererek yazma konusuyla ilgili açığa çıkan bilgilerin kısa kısa not edilmesi
Yayığın tekrar çalıştırılması	Düşünmeye devam edilmesi
Yayığın durdurularak yüzeyde yeni toplanan yağ parçacıklarının alınması	Yazma konusuyla ilgili açığa çıkan, konunun diğer yönleriyle ilgili bilgilerin not edilmesi
Bir önceki basamağın birkaç kez tekrarlanması	Bir önceki basamağın birkaç kez tekrarlanması
Yayığın çalıştırılmaya devam edilmesine rağmen yüzeyde yağ parçacığının oluşmaması	Düşünülme devam edilmesine rağmen not alınanların dışında başka bir düşüncenin açığa çıkmaması
Bir kapta toplanan yağ parçacıklarının soğuk su ile yıkanarak süt/ayran kalıntılarının arındırılması	Kâğıda not alınan hususların gözden geçirilmesi, kullanılacak ve kullanılmayacak unsurların belirlenmesi
Yağ parçacıklarının yoğrularak soğuk su ile yıkanması ve süt/ayran kalıntılarının arındırılması	Kullanılacak unsurların birbiriyle ilişkilendirilmesi ve bir sıraya dizilmesi
Tereyağın kullanıma hazır hâle getirilmesi	Sıraya dizilen unsurları kullanarak yazının yazılması ve paylaşılması

Tablo 1’de görüldüğü gibi tereyağ yapımı ile bir yazının yazılması aşamaları büyük oranda birbirine benzemektedir. Yukarıdaki eşleştirmede, bütünlüğü bozmamak adına, tereyağ yapımı ile süreç temelli yazma yaklaşımının bütün basamaklarına yer verilmiştir. Sadece hazırlık aşaması düşünüldüğünde, tabloda son üç basamağa kadar olan bölümlerin ele alınabileceği belirtilmelidir. Diğer bir ifadeyle tabloda “*Yayığın çalıştırılmaya devam edilmesine rağmen yüzeyde yağ parçacığının oluşmaması*” basamağı dâhil olan bölüm “hazırlık” içinde değerlendirilebilir.

“Konu üzerinde düşünme ve fikir üretme” ile ilgili yapılan açıklamaların ardından iki örnek üzerinde durulacaktır. Bu örneklerden birinde, ele alınan yazma konusuyla ilgili olarak ortaya çıkan bilgi ve düşünceler cümleler hâlinde ortaya koyulmuştur; bir anlamda listelenmiştir. Diğerinde ise kümeleme yönteminin kullanıldığı; yazma konusu hakkında bilinenlerin kelime ve ifadeler kullanılarak merkezdeki konunun çevresine yazıldığı bir örnek paylaşılmıştır.

1. Örnek

Yazma konusu olarak “Kış Hazırlığı” verilmiş olsun. Bu konu üzerinde düşünülme başlandığında akla gelen hususlar cümleler hâlinde şu şekilde yazılabilir:

- Kışın rahat etmek için kış gelmeden önce hazırlık yapmak önemlidir.
- Kış hazırlıklarından bazıları yazın, bazıları sonbaharda yapılır.
- Yapılan kış hazırlıkları bölgeden bölgeye değişiklik gösterebilir.
- Kış hazırlığı yapmak özellikle kimler açısından önemlidir?
- Her insan kış hazırlığı yapar mı?/Kış hazırlığı yapmayan insanlar var mıdır?
- Kış hazırlığı olarak neler yapılır?

Süreç Temelli Yazma Eğitiminin Bir Boyutu Olarak “Hazırlık”

- Kış hazırlıklarından bazıları beslenmeyle, bazıları barınmayla ilgilidir.
- Hazırlık nedir ve hangi durumlarda hazırlık yapılır?
- Kıyafetlerle ilgili kış hazırlığı da yapılır.
- Hazırlık yapılmazsa kışın zor durumda kalınabilir.

Yazıya hazırlık için yukarıdaki cümleler akla geldiği sırayla yazılmış olsun. Konuyla ilgili olarak zihne artık herhangi bir şey gelmediğinde düşünmeye son verilmeli ve yazılan maddeler gözden geçirilmelidir. Gözden geçirme sırasında birbiriyle ilişkilendirilebilecek maddeler işaretlenmeli, kullanılmayacak maddeler belirlenmelidir. Bu çalışma, düşünme faaliyetinin son aşamaları ve “hazırlık”ın bir sonraki boyutu olan konuyu sınırlandırmaya geçişin ilk adımları olarak da kabul edilebilir.

Görüldüğü gibi yukarıdaki cümlelerden bazıları soru cümlesi, bazıları düşünce cümlesi, bazıları da bir durumu anlatan cümledir. Yazma sırasında her bir cümlenin kendi içinde farklı şekilde detaylandırılabilmesine dair notlar da ilgili cümlelerin yanına yazılabilir. Bu tür hazırlıklarla ilgili ilk örneklerde öğretmenin, yapacağı uygulamalarla öğrencilere model olmasında yarar vardır. Yapılacak uygulamalarda sesli düşünme yöntemi kullanılabilir.

2. Örnek

Hazırlık aşamasında konu üzerinde düşünme ve fikir üretmeyle ilgili ikinci örnek, Türkçeye “kümeleme” diye çevrilebilecek “cluster” yöntemi kullanılarak yapılacaktır. Durukafa (1992) bu yöntemde beynin her iki yarısının da aktif olarak kullanıldığını, yapılan beyin fırtınası sırasında akla gelen unsurların önüne set çekilmemesi ve merkeze yazılan çekirdek kavramla ilgili akla gelecek her unsurun merkezdeki unsuru çevresine yazılması gerektiğini belirtir. Bu bir anlamda imgeleri kendi akışına bırakmak anlamına gelmektedir.

İkinci örnekteki yazma konusu “Sağlıklı Beslenme” olsun.



Merkeze yazılan konu üzerinde düşünölmeye başlanır ve konuyla ilgili olarak akla gelen hususlar kelime veya ifade olarak merkezdeki konunun çevresine yazılır, yuvarlak içine alınır ve bir çizgi ile merkezdeki konuya bağlanır. Burada, rahat algılanması için yazılanların yuvarlak içine alınması önemlidir. Konuyla ilgili olarak akla gelen boyutların yeterli olduğu fikri oluştuğunda düşünme bırakılır ve yazılan maddeler gözden geçirilir. Birbiriyle ilişkilendirilebilecek maddeler olup olmadığına karar verilir. Ele alınmayacak madde veya maddeler varsa onlar belirlenir. Bu işlem de “düşünme”nin son aşamaları olarak değerlendirilebilir.

Yukarıda ele alınan örnekler incelendiğinde aslında her iki çalışmanın da farklı yönleri olduğu gibi ortak yönlerinin de bulunduğu görülür. İlk örnekte, yazma konusuyla ilgili akla gelenler cümleler şeklinde yazılmışken ikinci örnekte kelime veya ifade şeklinde not edilmiştir. İlk çalışmada cümleler alt alta yazılırken ikincisinde kelime ve ifadeler merkezdeki konunun etrafına yazılmış ve yuvarlak içine

alınmıştır. Dolayısıyla ikinci örnekte görselliğin daha ön planda olduğu söylenebilir. İster cümle ister kelime veya ifade şeklinde yazılsın, yazma konusuyla ilgili yapılan bu hazırlık, yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili detaylı bir düşünme sürecinin yaşanmasını sağlar. Ortaya çıkan malzemenin nasıl kullanılacağına ele alınması ikinci bir düşünce sürecinin işe koşulması anlamına gelir. Bu iki düşünme sürecinin ardından kişi daha rahat yazmaya başlayacaktır. Dolayısıyla hazırlığın bir boyutu olan “konu üzerinde düşünme ve fikir üretme” çalışmaları, yazmanın temelini oluşturan çok önemli bir süreç olarak ele alınmalı, yazılı anlatım becerisini geliştirmede ihmal edilmemelidir.

Konuyu Sınırlandırma ve Yazma Amacını Belirleme

Konu üzerinde düşünerek, öğrencileri düşündürerek fikirler üretilip konuyla ilgili onların bildiklerini ortaya koyduktan sonra hazırlık aşamasında sıra; konunun sınırlandırılmasına ve yazma amacını belirlemeye gelir. Buradaki sınırlandırma, bir önceki aşamada ortaya koyulan bilgi ve düşüncelerden hangilerinin yazılacak yazıda kullanılmasına karar vermek anlamına gelmektedir. Zaten bu işin temelini bir önceki boyutta atılmaya başlandığı da söylenebilir. Karatay’a (2011: 32) göre konunun sınırlandırılması, ortaya konulan yapıların zenginleştirilmesini, daha kolay kontrol edilmesini sağlar; konu daraldıkça düşünceler, daha fazla odaklanıldığı için derinleşir ve ayrıntılar ortaya çıkar. Bunun ardından da yazma amacı ve bu amacı desteklemek için nelerin, nasıl yazılacağı belirlenir. Yazma amacını belirleme, sonraki aşamalardan yazının türünü belirlemede de etkilidir. Bir anlamda yazma amacını belirlemek yazının türü için de yazıyı yazacak kişiye seçenekler sunar.

Yazı Türünü ve Hedef Kitleyi Belirleme

Metin üreticisinin niyeti, amacı; metnin türünü belirleyen bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Sara Kuzu ve Soytürk, 2019: 16). Yukarıda da belirtildiği gibi yazma amacı belirlendiği zaman “hazırlık”ın önceki aşamalarında ortaya koyulan düşünceler ve bilgilerden hangilerinin nasıl kullanılabileceği de belirli bir hâl almaya başlar. Lyons (1977), metnin iletişimsel amaçlara hizmet ettiğini, bu amaçların da bilgilendirici, anlatımsal ve toplumsal olmak üzere üç kümede sınıflandırılan dilin kullanımsal amaçlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtir. Bu kapsamda bilgilendirici amaçlar, bilgilendirici metinler aracılığıyla bilgi vermeyi; anlatımsal amaçlar, estetik metinler aracılığıyla bireyi farklı kılan içsel özelliklerin aktarımını, toplumsal amaçlar ise insan ilişkilerini düzenlemeyi içerir (Akt. Sara Kuzu ve Soytürk, 2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) ise yazma becerisiyle ilgili kazanımlar incelendiğinde şiirin dışında “bilgilendirici metin yazma” ile “hikâye edici metin yazma”nın öne çıkarıldığı görülmektedir. Bu kapsamda, yazma amacının okuyucuyu bilgilendirmek olduğu bir durumda yazı türü deneme, makale, gezi yazısı gibi türlerden biri olabilir. O zaman yazıda öne çıkacak husus, düşünme ve fikir üretme aşamasında ortaya koyulan unsurları, okuyucuyu bilgilendirecek şekilde kullanmak olacaktır. Kişinin başından geçen veya gözlemlediği bir olayı okuyucuyla paylaşmak istediği durumda ise hikâye, anı vb. türleri kullanacağı hikâye edici metinler ortaya çıkacaktır.

Yazma eğitiminde öğrencilerin rahat ve kolay yazmalarının önemi göz önünde bulundurulduğunda çalışmaların olay yazıları ağırlıklı olarak yürütülmesinde de yarar vardır. Bu konuda Burdurlu (1984) ilkökul, ortaokul, lise olsun her eğitim basamağında yaşanmış konulara ve bunları içeren türlere önem verilmesi gerektiğini; hem konuşma hem de yazmada gelişimin, kolaydan başlayan çalışmalarla gerçekleşebileceğini belirtir. Bu kapsamda “anılar, günlükler, öz yaşam öyküleri” gibi yaşanmış zamandan örneklerden başlanılabileceğini, ardından “anıları öyküştürmek, yaşanmış olayları kısa oyun biçiminde yazmak” gibi yaşanmış olaylardan yararlanarak öteki türlere atlayan örneklerle geçilebileceğini ifade eder. Bunların ardından da atasözü, özdeyiş genişletme; inceleme ve eleştirme; fıkra, söyleşi, makale, deneme yazma çalışmaları yaptırılmasının kolaydan zora doğru bir süreci hayata geçirmek anlamına geldiğini vurgular. Burada özellikle vurgulanması gereken husus şudur: Yazma amacına göre yazının türüne karar verilse de öğrencilerin rahat yazabilmelerini ve yazı yazmayı sevmelerini sağlamak da en önemli yazma amaçlarından biri olarak ele alınmalıdır. Bu kapsamda yazma amacı ve yazı türünü belirlemede bu husus da göz önünde bulundurulmalıdır.

Yazı türünün belirlenmesinin ardından hedef kitleyi tespit etmek, eldeki malzemeyi kullanırken yazıyı yazacak kişiye yol gösterir. Öğrenciler, oluşturacakları yazıyı akranlarına, yetişkinlere veya genel

olarak herkese hitap edecek şekilde ele alabilirler. Eğer yazılacak yazının hedef kitlesi kendi akranları ise bu, yazma konusunun ve kullanılacak örneklerin onların ilgisini çekecek şekilde ele alınmasını gerekli kılar. Hedef kitle “herkes” olacağı zaman ise anlatımın ona göre ayarlanması, özellikle yazıda verilecek örneklerin genele hitap edecek şekilde ele alınması gerekir. Aslında yazıyı oluştururken hedef kitleyi ve onların özelliklerini düşünmenin gerekli olduğunu bilmek, öğrencilerin yazma öncesi ve sırasında kendi anlatımlarını sürekli olarak gözden geçirmelerini sağlar. Bu durum da “hazırlık”ın ilk aşamalarında açığa çıkarılan malzemenin nasıl kullanılacağını belirler. Görüldüğü gibi yazı türünün ve hedef kitlenin belirlenmesi, iç içe ele alınabilecek ve birbirini etkileyen unsurlardır. Bir yazıyı yazma sürecinde “hazırlık” basamağının farklı boyutları olarak bu alt başlıklar hakkında öğrencilere bilgi vermek ve örnekler göstermek, çalışmalara bu kapsamda devam etmek, zaman içerisinde öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin kalitesini artıracaktır.

Sonuç ve Öneriler

Hayattaki en basit işlerden en karmaşık işlere kadar her faaliyetin, kendi içinde bazı basamakların belirli bir düzen dâhilinde bir araya gelmesiyle oluştuğu görülür. İçinde hem bilişsel hem duyuşsal hem de devinışsel boyutlar barındıran “yazma” becerisinin geliştirilmesi, bu özelliğinden dolayı yoğun ve uzun süreli çalışmalar gerektirir.

Yazma becerisinin kazandırılması hususunda geçmişten günümüze hep sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu durum ilkokuldan üniversiteye hatta üniversite sonrası iş hayatında kendini göstermektedir. Bu sonuç yazma becerisinin eğitimiyle ilgili sorunların olduğu anlamına gelmektedir.

Yazma öğretimi ile yazma becerisinin eğitimi, içerdikleri süreçler açısından birbirinden farklıdır. Yazmanın öğretiminden sonraki aşamalarda her sınıf seviyesine uygun olarak cümle kurma becerisinin geliştirilmesinden metin oluşturmaya doğru bir gelişim söz konusudur.

Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde eğitim çalışmalarının, becerinin alt boyutları göz önünde bulundurularak hayata geçirilmesi “süreç temelli yaklaşım”ın merkezinde yer alır. Ayrıca, süreci oluşturan her basamak da kendi içinde farklı beceriler içermektedir. Süreç temelli yazmanın ilk ve belki de en önemli basamağı olan “hazırlık” da kendi içinde alt boyutlardan oluşmaktadır. Yazma konusunun belirlenmesiyle başlayan, konuyla ilgili zihinde var olan birikimin açığa çıkarılması için düşünme ve fikir üretmeyle devam eden; ardından da konuyu sınırlandırma, yazma amacını, yazı türünü ve hedef kitleyi belirleme ile son bulan bu alt boyutların her biri kendi içinde önemlidir. Bu alt boyutların, özellikle Türkçe öğretmenleri tarafından ele alınması, yazma becerisinin doğasında olan aşamalı gelişimin öğrencilerde görülmesi açısından da büyük önem arz etmektedir.

Araştırma kapsamında ortaya konulan öneriler şunlardır:

Süreç temelli yazma eğitiminin her bir basamağı kendi içinde ayrıntılı olarak ele alınmalıdır. Bu şekilde, yapılacak eğitim çalışmaları daha somut bir hâle gelecek ve bu da uygulayıcılar olan öğretmenlerin işini kolaylaştıracaktır.

Yazma sürecinin her bir basamağı kendi içinde hem bağımsız hem de birbiriyle ilişkili bir şekilde ele alınmalı, bu süre zarfında öğrencilere basamaklar arasındaki ilişkilerin kavratılmasına yönelik çalışmalar yaptırılmalıdır.

Hazırlık basamağının verimli bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikli olarak konu seçimine dikkat edilmeli, konu seçiminde öğrenciye görelilik ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır.

Hazırlık çalışmalarının ilk örneklerinde öğretmenler hazırlığı; “sesli düşünme yöntemi”ni kullanarak sınıfta öğrencilerin karşısında ve onlar yokmuş gibi, bu süreçte karşılaşılabilecek çeşitli durumları da örneklendirerek yapmalıdırlar. Bu uygulama, süreci öğrencilerin gözünde tam olarak somutlaştıracak; kendi yazma süreçlerinde, öğretmenin hazırlık sırasında yaşadığı durumlarla karşılaştıklarında bunun normal olduğunu fark etmelerini sağlayacaktır.

Bu çalışma kapsamında ele alınan örnekler, eğitim-öğretim faaliyetleri sürecinde Türkçe öğretmenleri tarafından çeşitlendirilip detaylandırılmalıdır. Ayrıca uygulamalar sırasında hayata geçirilen iyi örneklerin paylaşılması yazma becerisinin eğitimi çalışmalarındaki başarıyı yükseltecektir.

Kaynaklar

- Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akbaba, R. S. ve Ayaz, H. (2017). Süreç temelli yazma yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin bir derleme. *Researcher: Social Science Studies*, S.9, 344-361.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Ashman, A. E., Wright, S. K. and Conway, N. F. (1994). Developing the metacognitive skills of academically gifted students in mainstream classrooms. *Roeper Review*, 16(3), 198-204.
- Asiltürk, B. (2017). *Yazılı anlatım, metin inceleme ve oluşturma*. İstanbul: İkaros Yayınları.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. ve Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Dergisi*, 30, 556-565.
- Bahşi, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Başgöz, İ. (2017). *Gemerek nire Bloomington nire*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Becker, H. S. (2015). *Sosyal bilimcilerin yazma çilesi*. Ankara: Heretik Yayınları.
- Burdurlu, İ. Z. (1984). Sözlü ve yazılı anlatım eğitimi. *Yeni Defne*, S.34, 11-16.
- Canitezer, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Clark, R. P. (2017). *Yazma uğraşı*. (Çev.: Banu Karakaş). İstanbul: Metropolis Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2018). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları yazma konuları. *Prof. Dr. Alemdar Yalçın Armağanı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Duman, B. (2007). Süreç temelli öğrenme-öğretim modeli. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.19.
- Durukafa, G. (1992). Cluster metodu-yaratıcı kompozisyon. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 83-114.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128.
- Emir, S. (1986). *Kompozisyon yazma sanatı*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını.
- Ertan, A. (1942). *Yazma sanatı hakkında öğütler*. İstanbul: Semih Lûtfi Kitabevi.
- Flower, L. and Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gökşen, E. N. (1964). Yazılı anlatımda plân, başlangıç ve sonuç. *Türk Dili Dergisi*, S.150, 352-354.
- Gözler, H. F. (1974). *Örnekleriyle temel kompozisyon bilgileri*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevi.
- Guitton, J. (1968). *Düşünme sanatı*. (Çev.: Cevdet Perin). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Henry, L. H. (1986). Clustering: writing (and learning) about economics. *College Teaching*, 34(3), 89-93.
- Hertman, A. E. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.
- Janssen, D., Van Waes, L. and Van den Bergh, H. (1996). Effects of thinking aloud on writing processes. In: *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications*. (Edit. Levy C. Michael and Ransdell, Sarah). Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum, p.233-250.
- Kantemir, E. (1972). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Sevinç Matbaası, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Karaalioglu, S. K. (Tarihsiz). *Sözlü/yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı*. 29. Baskı, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. *Yazma eğitimi*. (Ed.: Murat Özbay), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kasapoğlu, B. (2007). *Türkiye ve Almanya'da ilköğretim birinci kademe dördüncü sınıf ana dili ders kitaplarında yazma eğitimi ve öğretimi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

- Kaya, T. (1998). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının yeri. *A.Ü. TÖMER Türkçe'nin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, Gaziantep.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Küçük, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarının sorularla yönlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 181-198.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, S.132, 56-66.
- MEB. (2013). *Gıda teknolojisi, tereyağ*. (Bireysel öğrenme materyali) Ankara.
- MEB. (2018). *Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Murray, D. M. (1978). Write before writing. *College Composition and Communications*, 29(4), 375-381.
- Oğuzkan, T., Öz, M. F., Demiray, K. ve Özdemir, E. (1972). *İlkokuma öğretmen kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Okurer, C. (1967). *Kompozisyon öğretimi bakımından İngiltere maarifi hakkında bir inceleme*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri*. Ankara.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, E. (1967). *Örnekli ve uygulamalı yazma tekniği*. Ankara: Üçler Yayını.
- Özön, M. N. (1961). *Yazmak sanatı ve kompozisyona giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Raimes, A. (1980). Writing and learning across the curriculum: the experience of a faculty seminar. *College English*, 41(7), 797-801.
- Rohman, D. G. (1965). Pre-writing the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communications*, 16(2), 106-112.
- Sarar Kuzu, T. ve Soytürk, E. (2019). Ortaokul kompozisyon yazma çalışmalarının metindilbilimin metin üretim evreleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 12-29.
- Tansel, F. A. (1963). *İyi ve doğru yazma usûlleri, II. kompozisyon*. Ankara: Millî Kültür Yayınları.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Van Someren, M. W., Barnard, Y. F. and Sandberg, J. A. C. (1994). *The think aloud method*. London: Published by Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. (Çev.: S. Koray), İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Warriner, J. E. (2004). *Warriner's high school handbook*. Canada: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, S. D. (1998). Yazma eğitiminde yeni bir araştırma alanı: yaratıcı yazarlık. *A.Ü. TÖMER Türkçe'nin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, Gaziantep.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Türkçe öğretimi*. (Ed.: Cemal Yıldız), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, Ö. (1998). Orta öğretimde yazılı anlatım. *A.Ü. TÖMER Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, Gaziantep.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Extended Summary

Introduction

Language is a tool consisting of listening/monitoring, speaking, reading, and writing skills and people use this tool in all kinds of communication activities. Among these skills, speaking and writing are called expressive skills. Studies to improve speaking and writing skills aim to provide students with the ability to explain what they see, experience, hear, and think correctly, purposefully, and effectively.

Writing offers many multiple possibilities such as understanding life, thinking, discovering, stepping oneself in a topic, and expressing all of these. There seems to be a close relationship between writing and thinking. It is necessary to work intensively and for a long time in order to be successful in writing, which has many interwoven sub-dimensions. Also, the knowledge which one gained on successful writing is important.

It is a difficult task to improve students' writing skills, which has an important place both in daily life and in business life. Therefore, there are difficulties in the improving of this skill from past to present. However, like any skill, writing is a skill that can be improved through teaching. In this context, students' writing skills can be improved by planning appropriate writing activities for the target audience and applying them in the long term.

In the process of improving students' writing skills, it is necessary to differentiate between "writing training" and "teaching writing". Writing training corresponds to the process in which the mechanical aspect of writing is taught in the first year of primary school. Teaching writing, on the other hand, refers to the works done to explain feelings, thoughts and wishes along with what is seen and heard correctly, properly and effectively by using the possibilities of language.

In order to achieve success in written expression, the application of a process-based writing approach has been an important issue, especially in recent years. In this process, which involves preparation, creating a draft of writing, reviewing the draft, correcting the writing, sharing the writing, preparation is the first step and it is important because it forms a basis for other steps. Therefore, the preparation step needs to be discussed in detail.

Preparatory studies can be handled in two ways, short-term and long-term. Short-term preparatory studies are motivating, engaging and guiding studies, which are carried out in five to ten minutes before writing. In this research, "preparation" is considered as short-term preparation. In this context, preparation is discussed in terms of following subheadings: *determining the topic, thinking and generating ideas on the topic, limiting the topic and determining the purpose of writing, determining the type of text and determining the target audience.*

Method

This article is a review article. In review articles important studies published on the topic are classified and evaluated. Thus, the topic of the research is defined and explained in detail and determinations are made on the topic. Then these are associated with the author's background. In this research, books, articles and theses which are on teaching writing in general and process-based writing in particular are examined and the sub-dimensions of the "preparation" phase in the process-based writing approach are discussed. In addition, examples that Turkish language teachers can use in preparation studies are presented.

Result and Discussion

Improving students' writing skills has been always problematic from past to present. This situation manifests itself in all levels of education from primary school to university.

Teaching writing skill should be handled in the long-term because improving this skill is difficult. Therefore, planning teaching activities according to the process-based writing approach is beneficial. In order to make this planning, Turkish teachers and preservice teachers should have knowledge about the subject. Within this framework, it is important to examine the sub-dimensions of the process-based writing approach and to share the examples.

When "preparation", which is the first step of the process-based writing approach, is discussed with its sub-dimensions, it can be thought that the studies will be more efficient. In addition, the

studies carried out at this stage will directly affect the efficiency of other stages of the process. These sub-dimensions should be taken into consideration in every writing task in order to carry out the studies in the preparation step efficiently. Also, awareness of students should be raised by giving feedback during teaching writing.

Modelling the tasks in the preparation step by the teacher helps students to understand the issues that are abstract for them. At this stage, the teacher should provide valuable examples of the application of the sub-dimensions of the preparation process for the students by thinking aloud method. As in all language skills, the detailed and long-term studies in the teaching of writing skill should be considered as one of the most important issues in achieving the goals.



Ortaokul Türkçe Dersi Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlara Göre İncelenmesi*

*Mustafa AYDIN***

*Duygu UÇGUN****

Öz

Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının Türkçe Öğretim Programı'na (MEB, 2018) uygunluk düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada Türkçe derslerinde tercih edilen sınav türleri incelenmiş, sınav sorularının hangi öğrenme alanlarına yönelik olduğu ve Program'daki kazanımları karşılama durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ilgili kurumlardan gerekli izinler alınarak Burdur ili Bucak ilçesindeki 20 ortaokulun Türkçe derslerinde uygulanan sınav kâğıtlarının birer örneği toplanmıştır. Erişilen sınav kâğıdı sayısı toplam 285'tir. Toplam 4853 soru incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; ortaokul Türkçe derslerinde en fazla test türü sınavlar tercih edilmekte, bunu sırasıyla karma ve yazılı sınavlar takip etmektedir. Ayrıca tüm sınav sorularının %8'inin herhangi bir kazanımı karşılamadığı ve sınav sorularında Program'da yer alan beceri alanlarına yönelik soru dağılımının aynı oranda olmadığı da araştırmanın diğer bulgularıdır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretim programı, sınav soruları, ölçme değerlendirme.

An Analysis of Secondary School Turkish Language Course Exam Questions in the Sense of Curriculum Objectives

Abstract

The aim of this study is to investigate the suitability level of secondary school Turkish lesson exam questions to Turkish Language Course Curriculum (MEB, 2018). For this purpose, exam types preferred in Turkish lessons were examined. And the learning areas which questions are related with and questions' fulfilling the objectives of the lesson have been tried to be determined. Samples of exam papers were used in Turkish lessons were gathered from 20 different secondary schools in Bucak district of Burdur province after getting compulsory permissions. Total number of reached exam papers was 285 and 4853 questions have been examined, In this study, survey model was used. Data of the study was gathered by using document study. Content analysis was used to analyse data. According to the findings, it has been understood that multiple choices test is the most preferred exam type used in Turkish lessons. The second one is multiple type exam and the third one is open ended exam. Besides, it has been found out that %8 of all exams do not fulfill any objectives of the lesson and distribution of the questions which measure skills that take place in curriculum is not same.

Keywords: Turkish curriculum, exam questions, measurement and evaluation.

* Bu çalışma, 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında hazırladığı "Ortaokul Türkçe Dersi Sınav Sorularının İncelenmesi" adlı tezden üretilmiştir.

** Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Burdur, m.aydin03@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6816-7809

***Prof.Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Denizli, ducgun@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3441-6886

Giriş

Günümüz teknolojisi, bilgiye ulaşabilirliği oldukça kolay ve hızlı hâle getirmiş, bu durum birçok alan gibi eğitim, öğretim, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını da derinden etkilemiştir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin nasıl uygulanacağına dair yeni anlayışlar, yeni yöntem-teknikler ve farklı ölçme değerlendirme araçları ortaya çıkmıştır. Eğitim-öğretim sürecindeki bu değişimlere bağlı olarak öğretim programları da belirli aralıklarla güncellenmekte ve yenilenmektedir.

Programların değişim seyri içinde öğrencilerin bilgiye ulaşma düzeylerini ölçmek için kullanılan ölçme değerlendirme uygulamaları daha çok önem kazanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Eğitimin hedefler doğrultusunda ilerlemesi ve sonuçlanabilmesi için ölçme değerlendirme uygulamaları zorunlu hâle gelmiştir. Ölçme değerlendirme, eğitim-öğretimin önemli bir parçasıdır. Eğitimde programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği ölçme değerlendirme aracılığıyla tespit edilmektedir. Ölçme değerlendirme; eğitim ve öğretim sürecinin bir bütün olarak sürekli izlenmesini sağlar. Ayrıca her aşamada ortaya çıkabilecek sorunların tespit edilmesine, gerekli düzeltme ve düzenlemelerin yapılabilmesine olanak sağlar (Öz, 2011: 337). Böylelikle eğitim-öğretim faaliyetleri süreç boyunca etkili bir şekilde değerlendirilebilmekte ve verilen geri bildirimlerle eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliği artırılmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre ölçme değerlendirme uygulamaları; öğretim öncesinde, öğretim sırasında ve öğretim sonunda olmak üzere sürekli olmalıdır. Öğretim öncesinde yapılacak olan değerlendirme, öğrenci hakkında bilgi verir; öğretim esnasında yapılacak olan ölçme değerlendirme, öğrenci ve öğretmene geri bildirim sağlar; öğretimin sonundaki ölçme değerlendirme uygulamaları ise öğrenme hedeflerinin ne ölçüde karşılandığı hakkında bilgi verir (MEB, 2018).

Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen her etkinliğin belli bir amacı vardır. Hedeflenen kazanıma ulaşabilmek amacıyla yapılan planlama doğrultusunda çalışmalar yürütülür ve istenilen sonuca ulaşmaya çalışılır. Eğitim etkinliklerinin ölçülmesi ve elde edilen veriler üzerinde düşünülerek bir sonuca varılması, yapılmış olan çalışmanın yerindeliğini ortaya koyduğu gibi, bundan sonraki çalışmalardan elde edilecek verimin daha fazla olması için de yönlendirici bir nitelik taşır. Bu açıdan bakıldığında eğitim çalışmalarının ölçülüp değerlendirilmesi ve sonuçlarından yararlanılmasında fayda vardır (Göçer, 2005: 49).

Günümüz eğitim anlayışında artık Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bireysel farklılıkları önemseyen öğrenci merkezli öğrenme modeli daha fazla kabul görmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 132). Bu nedenle öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmede farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının başlangıç noktasını da ulaşılabilecek hedeflerin düzeyi, yani bir dersin öğrenciye kazandırmak istediği kazanımlar oluşturmaktadır (Göçer, 2018). Program'daki kazanımların ne ölçüde kazandırılabilirdiği; nitelikli bir ölçme aracının uygulanmasıyla değerlendirilebilir. Bu bakımdan en sık kullanılan ölçme araçlarından olan sınav sorularının niteliği önemlidir. Bu araştırma da sınav sorularının Program'daki kazanımlarla ilişkisini ortaya koyarak öğrenme hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştiğini belirleyecek olması bakımından önemlidir.

2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla yürürlüğe giren Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre; yazılı sınavlar hazırlanırken kullanılan sorular öğretim programının kazanımlarıyla tutarlı olmalı ve öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri kullanmasına olanak sağlamalıdır. Ayrıca sorular yazılı ve görsel unsurlar, grafik düzenleyiciler gibi öncüllerle zenginleştirilmelidir (MEB, 2017).

Bu bağlamda ortaokul Türkçe dersi sınav sorularını Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan sınavların, sınav türü ve sınıf düzeyi bakımından dağılımı nasıldır?
2. Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan test türü sınavlardaki soruların Program'daki kazanımlarla uyumu nasıldır?
3. Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan yazılı sınav sorularının Program'daki kazanımlarla uyumu nasıldır?

4. Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan karma sınav sorularının Program'daki kazanımlarla uyumu nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımlarda var olan durumdan hareket edilir ve herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabasına girilmez (Karasar, 2017). Çalışmada nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel araştırmalar verilerin teker teker okunması yoluyla kod ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlar (Merriam, 1998: 58).

Araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar ve bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

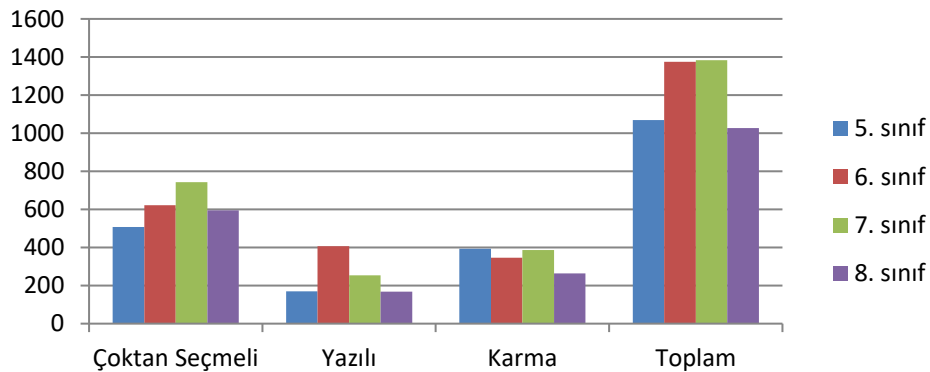
Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Burdur ili Bucak ilçesindeki 20 ortaokulun beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarında uygulanan Türkçe dersi sınav soruları oluşturmaktadır.

Tablo 1.

Toplam Soru Sayısının Sınıf Düzeylerine ve Sınav Türlerine Göre Dağılımı

	Çoktan Seçmeli	Yazılı	Karma	Toplam
5. sınıf	507	169	393	1069
6. sınıf	621	407	346	1374
7. sınıf	743	254	386	1383
8. sınıf	595	168	264	1027
Toplam	2466	998	1389	4853

Tablo 1'e göre araştırmada çoktan seçmeli, yazılı ve karma olmak üzere üç sınav türünden; beşinci sınıflarda 1069, altıncı sınıflarda 1374, yedinci sınıflarda 1383 soru, sekizinci sınıflarda 1027 soru olmak üzere toplam 4853 soru incelenmiştir.



Grafik 1. Toplam Soru Sayısının Sınıf Düzeylerine ve Sınav Türlerine Göre Dağılımı

Grafik 1'e göre Türkçe öğretmenlerinin uygulamış olduğu sınavlarda tüm sınıf seviyelerinde en fazla çoktan seçmeli soruları tercih ettiği görülmektedir. Bununla birlikte yazılı sınav türü en fazla altıncı sınıflarda tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Burdur İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izinle örnekleme alınan ortaokullardaki Türkçe öğretmenlerinden 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulamış oldukları Türkçe dersi sınav sorularından tüm sınıf seviyelerinde I. dönem ve II. dönem olmak üzere sınav sorularından birer örnek alınmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulama sonrasında toplanmış olan verilerin incelenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi genellikle çok sayıdaki metin içeriklerinin ortak yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla, önemli olan anlamların yapılandırılmasına ve sınıflandırılmasına yönelik, nitelden nicele doğru genelleştirmeyi sağlayan bir yorum biçimidir (Gökçe, 2006: 17-18). İçerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırma kapsamında toplanan Türkçe dersi yazılı soruları 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlara göre incelenmiştir. Sorular önce ilgili olduğu beceri alanına göre sonra da o beceri alanının ilgili olduğu kazanımına göre sınıflandırılmıştır. Tespit edilen kazanımların kazanım numaraları; sınıf düzeyi, beceri alanı ve kazanım numarasına göre T.8.3.17 şeklinde programdaki şekliyle soruların üzerine not edilerek kodlanmıştır.

İçerik analizi tekniğinde nesnelliğin bir şartı olan güvenilirliğin sağlanması, belirlenen soruların yorumlarının araştırmacıdan araştırmacıya ya da iki farklı zamanda değişmemesine bağlıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu kapsamda içerik analizi ile elde edilen verilerin güvenilirliğinin sağlanması için, incelenen sınav kâğıtlarındaki soruların Program'daki kazanımlarla eşleştirilmesi aşamasında bir alan uzmanının da görüşleri alınmıştır. Sorular uzman kişi tarafından da Program'daki (2018) kazanımlara göre sınıflandırılmış ve araştırmacıyla benzer kodlama ve sonuçlara ulaşılmıştır. Güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenilirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formülü kullanılmış ve araştırmacılar arasındaki güvenilirlik %99 olarak bulunmuştur. Sonucun %70'in üzerinde çıkması araştırmacının güvenilirliği için yeterli bir orandır (Miles ve Huberman 1994). Bu nedenle elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Soruların analizinde soru sayısının fazla olmasından dolayı SPSS ve EXCEL paket programlarından yararlanılarak veriler tablolaştırılmıştır. Verilerin SPSS 22 programına girilebilmesi için sınıf düzeyleri ve sınav türleri belirlenmiştir. Soru sayısı 25'e sabitlenerek; 0=soru yok, 1=kazanım yok, 2=dinleme/izleme, 3=konuşma, 4=akıcı konuşma, 5=söz varlığı, 6=anlama, 7=yazma anlamına gelecek şekilde değer etiketi belirlenmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde ve beceri alanlarında soruların toplam soru sayıları, herhangi bir kazanım karşılığı olmayan soru sayıları, soruların hangi beceri alanı ile ilgili olduğu belirlendikten sonra beceri alanı içerisinde hangi kazanımlarla ilgili olduğu belirlenmiş ve Microsoft Excel 2010 programı kullanılarak yüzde ve frekans değerleri bulunmuştur.

Bulgular

Sınav Türü ve Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine (Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan sınavların, sınav türü ve sınıf düzeyi bakımından dağılımı nasıldır?) ilişkin bulgular, Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2.

Ortaokul Türkçe Dersi Sınavlarının Sınav Türü ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

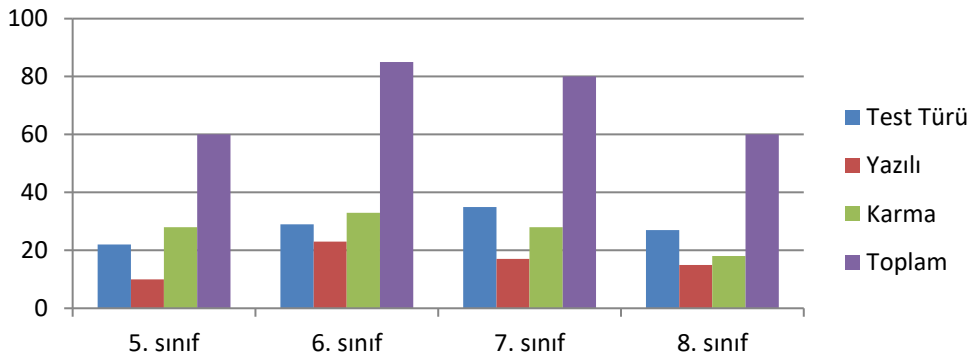
Test Türü		Yazılı		Karma		Toplam	
Sınav Sayısı	%	Sınav Sayısı	%	Sınav Sayısı	%	Sınav Sayısı	%

Ortaokul Türkçe Dersi Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlara Göre İncelenmesi

5. sınıf	22	36,6	10	16,6	28	46,6	60	100
6. sınıf	29	34,1	23	27	33	38,8	85	100
7. sınıf	35	43,7	17	21,3	28	35	80	100
8. sınıf	28	46,6	15	25	17	28,3	60	100
Toplam	114	40	65	22,8	106	37,2	285	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin uygulamış olduğu 285 sınavın 114'ünün (%40) test türü, 65'inin (%23) yazılı, 106'sının (%37) karma sınavlar olduğu görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında test türü sınavlar ve karma sınavların daha kolay uygulanabilir olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu sınavların daha objektif puanlanabilir olması da öğretmenler tarafından tercih edilmesinde etkili olmuş olabilir.

Ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan sınavlarda öğretmenlerin kullanmış oldukları sınav türleri sınıf düzeyi açısından incelendiğinde; beşinci ve altıncı sınıflarda karma sınavların, yedinci ve sekizinci sınıflarda ise test türü sınavların Türkçe öğretmenleri tarafından daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bu durum merkezi sınavlarda çoktan seçmeli soruların yer almasıyla açıklanabilir. Ayrıca okul ortalamalarının liselere girişte etkili olması da öğretmenleri, nesnellik özelliği bakımından test türü sınavlara yöneltmiş olabilir. Sınav türlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı Grafik 2'de verilmiştir:



Grafik 2. Sınav Türlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Grafik 2'ye göre beşinci sınıflarda 10 (%16,6), altıncı sınıflarda 23 (%27), yedinci sınıflarda 17 (%21,3) ve sekizinci sınıflarda 15 (%25) sınavın yazılı sınav olduğu görülmektedir. Özellikle, kademeli geçişin söz konusu olduğu beşinci sınıflarda yazılı sınavların çok fazla tercih edilmediği dikkat çekmektedir. Karma sınavlar ise: beşinci sınıflarda %46,6 (28), altıncı sınıflarda 38,8 (33), yedinci sınıflarda %35 (28) ve sekizinci sınıflarda %28,3 (17) oranında uygulanmıştır.

Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme yapmak amacıyla kullanılan yazılı kâğıtlarındaki sorular; sınav türlerine göre test türü, yazılı ve karma sınav olmak üzere üç grupta incelenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde sınav türlerinin farklı ölçütlere göre farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Ancak eldeki araştırmada sınav kâğıtlarını bu sınıflandırmalara göre incelemek mümkün olmamıştır. Çünkü bazı sınavlarda açık uçlu sorular, kısa cevaplı sorular, boşluk doldurmalı maddeler, doğru-yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri gibi birden çok soru tipinin yanı sıra çoktan seçmeli soruların yer alması; sınavların bu sınıflamaya göre incelenmesini zorlaştırmıştır. Bu sebeple birden çok soru tipinin yer aldığı sınavlar karma sınav grubuna dâhil edilerek değerlendirilmiştir.

Test Türü Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlarla Uyumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine (Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan test türü sınav sorularının Program'daki kazanımlarla uyumu nasıldır?) ilişkin bulgular, Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3.

Test Türü Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlarla Uyumu

	Kazanım Yok		Dinleme/İzleme		Konuşma		Okuma				Yazma				TOPLAM	
							Akıcı Konuşma		Söz Varlığı		Anlama					
	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%
5. sınıf	12	2,3	0	0	0	0	0	0	96	18,9	316	62,3	83	16,3	507	100
6. sınıf	100	6,1	1	0,1	1	0,1	0	0	238	38,3	210	33,8	71	11,4	621	100
7. sınıf	40	5,3	0	0	0	0	0	0	309	41,5	258	34,7	136	18,3	743	100
8. sınıf	27	4,5	0	0	0	0	0	0	139	23,3	232	38,9	197	33,1	595	100
Toplam	179	7,2	1	0,04	1	0,04	0	0	782	31,7	1016	41,2	487	19,7	2466	100

Tablo 3'e göre öğretmenler test türü sınavlarda; beşinci sınıflarda 507 soru, altıncı sınıflarda 621 soru, yedinci sınıflarda 743 soru, sekizinci sınıflarda 595 soru olmak üzere toplam 2466 soru sormuştur. Test türü sınavlarda okuma becerisiyle ilgili olarak 782 soruda söz varlığına dair kazanıma, 1016 soruda anlamaya dair kazanıma yer verildiği, akıcı konuşmaya dair herhangi bir kazanıma ise sorularda yer verilmediği görülmüştür. 487 soruda yazma becerisiyle ilgili kazanımlara yer verildiği görülmüş ayrıca 179 soru da herhangi bir kazanımla ilişkilendirilememiştir.

Beşinci sınıflarda 507 sorunun 12'sinde (%2,3) herhangi bir kazanıma rastlanmamış; 96'sının (18,9) söz varlığı, 316'sının (%62,3) anlama, 83'ünün (%16,3) yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür. Beşinci sınıflara sorulan 507 sorunun 412'sinde (%81,2) okuma becerisiyle ilgili kazanıma rastlanmıştır. Okuma becerisini takiben 83 sorunun (%16,3) yazma becerileriyle ilgili olduğu görülmektedir. Buna karşın dinleme/izleme ve konuşma becerilerine ilişkin hiçbir sorunun olmayışı dikkati çekmektedir. Bu bilgilerden hareketle test türü sınavlarda beşinci sınıflarda sadece okuma ve yazma becerileriyle ilgili kazanımlara yer verildiği söylenebilir.

Altıncı sınıflarda 621 sorunun 100'ünde (%16,1) herhangi bir kazanıma rastlanmamış; 1'inin (%0,1) dinleme/izleme, 1'inin (%0,1) konuşma, 238'inin (38,3) söz varlığı, 210'unun (%33,8) anlama, 71'inin (%11,4) yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür. Altıncı sınıflara sorulan 621 sorunun 448'inde (%72,1) okuma becerisiyle ilgili kazanıma rastlanmıştır. Ancak 100 soruda (%16,1) herhangi bir kazanıma yer verilmediği görülmüştür. Altıncı sınıf sınav soruları 2015 ve 2018 Programları'na göre karşılaştırmalı olarak incelendiğinde 2018 Programı'nda kazanım karşılığı olmayan birçok sorunun 2015 Programı'nda kazanım karşılığı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kademeli geçişten en çok etkilenen sınıfın altıncı sınıflar olduğunu düşündürmektedir.

Yedinci sınıflarda 743 sorunun 40'ünde (%5,3) herhangi bir kazanıma rastlanmamış, 309'unun (41,5) söz varlığı, 258'inin (%34,7) anlama, 136'sının (%18,3) yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür. Yedinci sınıflara sorulan soruların 567'sinin (%76,2) okuma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Sekizinci sınıflarda 595 sorunun 27'sinin (%4,5) herhangi bir kazanıma rastlanmamış, 139'unun (23,3) söz varlığı, 232'sinin (%38,9) anlama, 197'sinin (%33,1) yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür. Sekizinci sınıflara sorulan soruların ise 341'i (%57,2) okuma becerisi kazanımlarına yöneliktir. Tablo 3'e göre, diğer sınıf düzeyleriyle karşılaştırıldığında yazma becerisi kazanımlarına yönelik en fazla soru, sekizinci sınıf düzeyinde sorulmuştur.

Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin test türü sınavlarda çoğunlukla okuma ve yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik sorular sorduğu söylenebilir.

Test türü sınavların tümünde yazma becerileriyle ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Ancak bu sorular, yazma becerisiyle ilgili kazanımları bilgi düzeyinde ölçmektedir. Öğrencinin bu soruları doğru yanıtlaması, bu bilgileri beceri hâline dönüştürdüğünü göstermemektedir. Örneğin;

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı yoktur?

- A) Okula gelmeyince yokluğunu hemen farkettiler.
- B) Hoşçakal deyip arkasına bakmadan gittiler.
- C) Her şeyi neden yanlış anlıyorsun?
- D) Ben de kalmış bütün kitapların.

Sorusu yedinci sınıflara sorulmuş bir sorudur. Bu soruyu doğru yanıtlayan bir öğrencinin yazı yazarken bu bilgileri uygulayıp uygulayamadığını bilemeyiz. Ayrıca öğrenci, bu soruyu rastgele işaretleyerek de doğru yapmış olabilir. Benzer bir durum noktalama işaretleri için de geçerlidir. Örneğin;

Eş görevli sözcükler arasınakonur.

Söze “alay” anlamı katmak için kullanılanişareti yay ayrıç içine alınır.

Satıra sığmayan kelimeleri heceden bölmek içinkullanılır.

Yukarıda sözü geçen noktalama işaretleri hangileridir?

- A) Virgül, ünlem, kısa çizgi
- B) Nokta, yay ayrıç, uzun çizgi
- C) İki nokta, noktalı virgül, kıs çizgi
- D) Virgül, soru işareti, tırnak işareti

Sorusu da yedinci sınıflara sorulmuş bir sorudur. Bu soruyu doğru yanıtlayan öğrencinin de noktalama işaretleriyle ilgili bu bilgileri uygulayıp uygulayamadığını bilemeyiz.

2018 Programı'na göre çözümlenen sınav sorularının betimsel verilerine göre; belirli konularla (sözcükte anlam, cümlede anlam, parçada anlam, vb.) ilgili soruların, kazanım karşılığı olmadığı halde tüm sınıf düzeylerinde görülmesi dikkat çeken bir durumdur. Örneğin;

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ısınmak” sözcüğü mecaz anlamda kullanılmıştır?

- A) Hava ısınınca doğa canlandı.
- B) Yeni gelen öğrenci sınıfa çabuk ısındı.
- C) Soba yanınca oda hemen ısındı.
- D) Biraz çalışınca arabanın motoru ısındı.

Sorusu sekizinci sınıf öğrencilerine sorulmuş bir sorudur. Bu soruyla ilgili olarak 2018 Programı'nda beşinci sınıf düzeyinde kazanım yer almaktadır:

T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder (MEB, 2018).

2015 Programı'nda ise konuyla ilgili soruların ilişkilendirilebileceği sekizinci sınıf düzeyinde de kazanım bulunmaktadır:

T8.2.30. Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder (MEB, 2015).

Bir başka örnek de parçada anlam konusu ile ilgilidir. Aşağıdaki soru da sekizinci sınıf öğrencilerine sorulmuş bir sorudur:

1. O yanlışlardan sadece onları yaptıktan sonra kurtulabilirdim.
2. Ancak hiçbirinden şikâyetçi değilim.
3. Yaşamım boyunca da birçok yanlışla düştüm.
4. Çünkü yapılması gereken yanlışlardı bunlar.
5. Çok uzun ve yoğun bir yaşam sürdüm.

Numaralanmış cümlelerle anlamlı bir paragraf oluşturulduğunda sıralama nasıl olur?

- A) 5 - 3 - 2 - 4 - 1
- B) 3 - 1 - 5 - 4 - 2
- C) 5 - 1 - 4 - 2 - 3
- D) 1 - 5 - 4 - 3 - 2

Bu soruyla ilgili olarak da 2018 Programı'nda altıncı sınıf düzeyinde kazanım yer almaktadır:

T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır (MEB, 2018).

2015 Programı'nda bu konuyla ilgili soruların ilişkilendirilebileceği sekizinci sınıf düzeyinde de kazanımlar bulunmaktadır:

T8.2.7. Paragrafın yapısını bilir.

T8.3.1.1. Belirlediği konu etrafında bir taslak oluşturur.

T8.3.1.2. Oluşturduğu taslakta serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer verir.

T8.3.1.3. Paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanır.

T8.3.1.4. Herhangi bir olayı veya etkinliği oluş sırası içinde yazar.

T8.3.2. Herhangi bir işin yapılması, işlemin gerçekleştirilmesi vb. konularda işlem basamaklarını sırası ile yazar.

T8.3.4.9.Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar (MEB, 2015).

Bu durum, Program'ın (MEB, 2018) sarmal yapısıyla açıklanabilir. İçeriğin doğrusal bir sıralama izlemediği sarmal programlamada önceden öğrenilmiş olan bazı konular, gerektiğinde tekrar edilebilir. Bu tekrarların amacı konuyu hatırlatmaktan ziyade konunun kapsamını genişletmektir. Konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar öğretilmesi söz konusu olduğunda bu yaklaşımdan yararlanılır (Demirel, 2015: 127). Bu doğrultuda 2018 Programı'nın içeriği sadeleştirilmiş olmasına rağmen Program sarmal yapı özelliğini devam ettirmektedir ve öğretmenlerin de Program'ın bu özelliğinden hareketle sınavlarında aynı konularla ilgili soruları farklı sınıf düzeylerinde sorduğu söylenebilir.

Yazılı Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlarla Uyumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine (Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan yazılı sınav sorularının Program'daki kazanımlarla uyumu nasıldır?) ilişkin bulgular, Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4.

Yazılı Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlarla Uyumuna

	Kazanım Yok		Dinleme/İzleme		Konuşma		Okuma				Yazma				TOPLAM	
							Akıcı Konuşma		Söz Varlığı		Anlama					
	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%
5. sınıf	7	4,1	3	1,7	0	0	0	0	41	24,2	92	54,4	26	15,3	169	100
6. sınıf	74	18,1	0	0	1	0,2	0	0	109	26,7	170	41,7	53	13	407	100
7. sınıf	5	1,9	0	0	0	0	0	0	97	38,1	95	37,4	57	22,4	254	100
8. sınıf	4	2,3	0	0	0	0	0	0	38	22,6	73	43,4	53	31,5	168	100
Toplam	90	9	3	0,3	1	0,1	0	0	285	28,5	430	43	189	19	998	100

Tablo 4'e göre yazılı sınavlarda; beşinci sınıflarda 169 soru altıncı sınıflarda 407 soru, yedinci sınıflarda 254 soru, sekizinci sınıflarda 168 soru olmak üzere toplam 998 soru sorulmuştur. Yazılı sınavlarda okuma becerisiyle ilgili olarak 285 soruda söz varlığına yönelik kazanıma, 430 soruda anlamaya yönelik kazanıma yer verildiği, akıcı konuşmaya yönelik hiç soru sorulmadığı görülmüştür. 189 soruda yazma becerisiyle ilgili kazanımlara yer verildiği tespit edilmiş ayrıca 90 soruda herhangi bir kazanımla ilişkilendirilememiştir.

Beşinci sınıflarda 169 sorunun 7'sinin (%4,1) herhangi bir kazanımla eşleşmediği; 3'ünün (%1,7) dinleme/izleme, 41'inin (24,2) söz varlığı, 92'sinin (%54,4) anlama, 26'sinin (%15,3) yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür. Beşinci sınıflara sorulan 169 sorunun 133'ünün (%78,6) okuma kazanımlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Altıncı sınıflarda 407 sorunun 74'ünün (%18,1) herhangi bir kazanıma rastlanmamış; 1'inin (%0,2) konuşma, 109'unun (26,7) söz varlığı, 170'inin (%41,7) anlama, 53'ünün (%13) yazma becerisi

kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür. Altıncı sınıflara sorulan 407 sorunun 279'unun (%68,4) okuma becerisine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu belirlenmiştir.

Yedinci sınıflarda 254 sorunun 5'inin (%1,9) herhangi bir kazanıma rastlanmamış, 97'sinin (38,1) söz varlığı, 95'inin (%37,4) anlama, 57'sinin (%22,4) yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu görülmüştür. Yedinci sınıflara sorulan 254 sorunun 192'sinin (%75,5) okuma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu bulgulanmıştır.

Sekizinci sınıflarda 168 sorunun 4'ünün (%2,3) herhangi bir kazanıma rastlanmamış, 38'inin (22,6) söz varlığı, 73'ünün (%43,4) anlama, 53'ünün (%31,5) yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu görülmüştür. Sekizinci sınıflara sorulan 168 sorunun 111'inin (%66) okuma becerisine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu belirlenmiştir.

Buna göre öğretmenlerin yazılı sınavlarda da çoğunlukla okuma ve yazma becerileriyle ilgili kazanımlara yönelik sorular sorduğu, dinleme/izleme ve konuşma becerileriyle ilgili kazanımlara yönelik fazla soru sormadığı söylenebilir.

Karma Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlarla Uyumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine (Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan karma sınav sorularının Program'daki kazanımlarla uyumu nasıldır?) ilişkin bulgular, Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5.

Karma Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlarla Uyumuna

	Kazanım Yok		Dinleme/İzleme		Konuşma		Okuma				Yazma				TOPLAM	
							Akıcı Konuşma		Söz Varlığı		Anlama					
	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%
5. sınıf	10	2,5	0	0	0	0	0	0	83	21,1	235	59,7	65	16,5	393	100
6. sınıf	74	21,3	1	0,2	1	0,2	0	0	98	28,3	131	37,8	41	11,8	346	100
7. sınıf	26	6,7	0	0	0	0	0	0	150	38,8	147	38	63	16,3	386	100
8. sınıf	15	5,6	0	0	0	0	0	0	60	22,7	114	43,1	75	28,4	264	100
Toplam	125	9	1	0,07	1	0,07	0	0	391	28,1	627	45,1	244	17,5	1389	100

Tablo 5'e göre öğretmenler karma sınavlarda; beşinci sınıflarda 393 soru altıncı sınıflarda 346 soru, yedinci sınıflarda 386 soru, sekizinci sınıflarda 264 soru olmak üzere toplam 1389 soru sormuştur. Karma sınavlarda okuma becerisiyle ilgili olarak 391 sorunun söz varlığına ilişkin kazanıma, 627 sorunun anlamaya ilişkin kazanıma yönelik olduğu, akıcı konuşmaya ilişkin kazanımlara yönelik sorulara ise yer verilmediği tespit edilmiştir. 243 sorunun yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüş ayrıca 125 soru da herhangi bir kazanımla ilişkilendirilememiştir.

Beşinci sınıflarda 393 sorunun 10'unun (%2,5) herhangi bir kazanıma rastlanmamış; 83'ünün (21,1) söz varlığı, 235'inin (%59,7) anlama, 65'inin (%16,5) yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu görülmüştür. Beşinci sınıflara sorulan 393 sorunun 318'i (%80,9) okuma becerisi kazanımlarına yöneliktir.

Altıncı sınıflarda 346 sorunun 74'ünde (%21,3) herhangi bir kazanıma rastlanmamış; 1'inin (%0,2) dinleme/izleme, 1'inin (%0,2) konuşma, 98'inin (28,3) söz varlığı, 131'inin (%37,8) anlama, 41'inin (%11,8) yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu görülmüştür. Altıncı sınıflara sorulan 346 sorunun 229'u (%66,1) okuma becerisine ilişkin kazanımlara yöneliktir.

Yedinci sınıflarda 386 sorunun 26'sında (%6,7) herhangi bir kazanıma rastlanmamış, 150'sinin (38,8) söz varlığı, 147'sinin (%38) anlama, 63'ünün (%16,3) yazma becerilerine ilişkin kazanımlara

yönelik olduğu görülmüştür. Yedinci sınıflara sorulan 386 sorunun 297'si (%76,8) okuma becerisi kazanımlarına yöneliktir.

Sekizinci sınıflarda 264 sorunun 15'inde (%5,6) herhangi bir kazanıma rastlanmamış, 60'ının (22,7) söz varlığı, 114'ünün (%43,1) anlama, 75'inin (%28,4) yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu tespit edilmiştir. Sekizinci sınıflara sorulan 264 sorunun 174'ü (%65,8) okuma becerisine ilişkin kazanımlara yöneliktir.

Öğretmenlerin karma sınavlarda da diğer sınav türlerinde olduğu gibi çoğunlukla okuma ve yazma becerileriyle ilgili kazanımlara yönelik sorular sorduğu, dinleme/izleme ve konuşma becerilerine ilişkin kazanımlara sadece altıncı sınıf düzeyinde bir soru sorduğu, diğer sınıf düzeylerinde ise hiç soru sormadığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe dersi sınav sorularını Program'daki kazanımlara göre incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada en çok kullanılan sınav türünün test türü sınavlar olduğu, bunu karma ve yazılı sınavların takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınav sorularının Program'da yer alan öğrenme alanlarına yönelik olması bakımından orantılı olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecini kısa sürede tamamlamasına olanak sağlaması ve öğrencileri Liseye Geçiş Sınavı'na (LGS) hazırlaması gerekçeleriyle test türü sınavları tercih ettikleri düşünülmektedir. Ancak araştırmanın bu bulguları Benzer ve Eldem'in (2013) öğretmenlerin sınavlarda en çok yoruma dayalı ve açık uçlu soru tekniğini kullandığını tespit ettikleri araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir.

Öğretmenlerin yazılı sınav sorularında dikkat çeken diğer bir konu ise soruların sınıf düzeylerine göre dağılımıdır. Burada ölçme aracının kapsam geçerliliğinin olması ön plana çıkmaktadır. Soruların incelendiği yılda (2017-2018) yıl boyunca ilk dönem üç, ikinci dönem iki yazılı olmak üzere toplam beş yazılı sınav yapılmıştır. Her bir sınavda; beşinci sınıflarda ortalama 18, altıncı sınıflarda 16, yedinci sınıflarda 17, sekizinci sınıflarda 17 soru sorulduğu böylece Program'daki öğrenme alanlarına ilişkin birçok kazanımı ölçebilecek sayıda soru sorulduğu tespit edilmiştir. MEB (2017) tarafından yürütülen bir çalışmaya göre 2018 Programı'nda beşinci sınıflarda 68, altıncı sınıflarda 67, yedinci sınıflarda 75 sekizinci sınıflarda 75 kazanım tespit edilmiş olmakla birlikte tüm sınıf düzeylerinde beş sınavın yapıldığı göz önüne alındığında; kapsam geçerliliği açısından soru sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Program'la ilgili olarak kademeli geçiş söz konusudur. Öğretmenlerin bazılarının kademeli geçişe dikkat ederek eski Program'a devam ettiği bazılarının ise yeni Program'daki kazanımlarla ilgili sorulara da sınavlarda yer verdiği görülmüştür. 2015 Programı'na göre altıncı sınıfta anlatılması gereken "Ses Bilgisi" konusu 2018 Programı'nda beşinci sınıfın kazanımları arasında yer almaktadır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında beşinci sınıflarda bu konu anlatılmadığı için öğretmenlerin altıncı sınıfların sınavlarında eski programa bağlı kalarak bu konuyla ilgili sorulara yer verdikleri görülmüştür. Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te altıncı sınıflarda "kazanım yok" ifadesiyle ilgili oranların yüksek olmasının bu durumdan kaynaklandığı söylenebilir.

2018 Programı'na göre ölçme değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile büyük oranda uyum sağlamalı aynı zamanda da kazanım ve açıklamaların sınırları temel alınmalıdır. Bu bilgidен hareketle sınav soruları incelendiğinde, kazanım karşılığı olmayan bazı soruların farklı sınıf düzeylerindeki kazanımlara karşılık geldiği görülmüştür. Bazı soruların ise Program'ın hiçbir sınıf düzeyinde kazanım karşılığı tespit edilememiştir. Sınavlarda bu tür soruların yer almasında, ilköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı (İOKBS) ve Liseye Geçiş Sınavı (LGS) gibi sınavlara hazırlığın etkili olduğu söylenebilir.

2018 Programı'nda "gerçek anlam, mecaz anlam, terim anlam" konuları ile ilgili kazanımlara beşinci sınıfların kazanımları arasında yer verilmiştir. Fakat sınav soruları incelendiğinde diğer sınıf seviyelerinde de bu konularla ilgili sorulara yer verildiği görülmüştür. Dikkat çeken bir diğer durum da sözcük anlamı, cümle anlamı vb. birçok konuda tüm sınıf düzeylerinde soru sorulmasıdır. Sorulan bu soruların birçoğunun, sorunun sorulduğu sınıf düzeyinde herhangi bir kazanım karşılığı bulunmamaktadır. Bu durum Direkci ve Yavuz'un (2018) Program'da yer alan kazanımların genel olarak

sarmal bir yaklaşımla hazırlandığı ve buna yönelik kazanımların yeri geldikçe tekrar ettirildiği, açıklamalarının ve kazanım maddelerinin değiştirilerek kapsamının genişletildiği sonucunu ölçme değerlendirme süreci bakımından da desteklemektedir. Ayrıca Program'da (MEB, 2018) birbirleriyle ilişkili kazanımların konu bütünlüğünün sağlanması için içerik yoğunluğu azaltılmıştır.

Sınavlarda okuma becerisine yönelik daha fazla sorunun sorulduğu görülmektedir. Ancak okuma becerisiyle ilgili öğrenmelerin ölçme değerlendirilmesini sadece yazılı sınavlarla sınırlamak da doğru değildir (Göğüş, 1978). Bununla birlikte sınav sorularında dinleme/izleme ve konuşma kazanımlarıyla ilgili sorulara yer verilmediği görülmektedir. Bu bulgu, Hamzadayı ve Dölek'in (2017) Türkçe öğretmenlerinin büyük bir bölümünün konuşma becerisini değerlendirirken herhangi bir ölçme aracından yararlanmadığını bulguladıkları araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012) da araştırmalarında test türü sınavların yaygın kullanımından dolayı konuşma becerisinin öğretmen ve öğrenciler tarafından önemsenmediğini ve bu durumun konuşma becerisine yönelik çalışmaları olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir.

Test türü sınavlarda yazma becerisine yönelik kazanımları karşılayan "yazım, yazma ve noktalama" ile ilgili sorulara yer verildiği görülmüştür. Fakat beceri düzeyinde gözlenmesi gereken bu kazanımlara sınavlarda bilgi düzeyinde yer verilmiştir. Öğrencilerin bu bilgilere sahip olması, bu bilgileri beceriye dönüştürebildiğini kanıtlamamaktadır.

Test türü sınavlar; uygulama süresinin kısa olması, puanlamanın objektif olması, değerlendirilme sürecinin hızlı olması vb. nedenlerden dolayı yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak bu testler eğitim sisteminin niteliğini olumsuz etkilemektedir (Güneş, 2016). Çünkü bu testler öğrencileri ezbere yöneltmekte ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini kısıtlamaktadır. Ayrıca Aşılıoğlu'na (1993: 251) göre Türkçe dersinde bilişsel alanla ilgili bazı becerileri ölçebilen test türü sınavlar, yazılı ve sözlü anlatımla ilgili birçok beceriyi ölçmede yetersiz kalmaktadır.

Çalışmada Türkçe dersi yazılı sınav sorularının tüm kazanımları yoklamadığı, soruların ve kazanımların beceri alanlarına orantısız dağıldığı, birçok kazanımla ilgili hiç soru sorulmazken soruların okuma ve yazma beceri alanlarıyla ilgili kazanımlarda yoğunlaştığı görülmüştür.

Türkçe dersinde başarıya ulaşmak isteniyorsa her bir becerinin aynı ölçüde geliştirilmesine özen gösterilmelidir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Ayrıca öğrencilerin dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi kullanma düzeyleri sadece Türkçe için değil; tüm dersler için de önemlidir denilebilir (Maden ve Durukan, 2011). Çünkü öğrenciler dört temel dil becerisini etkili kullandıkları ölçüde üst düzey öğrenmeler gerçekleştirebilirler. Bu noktada bu becerilerle ilgili öğrenme alanlarının ölçme değerlendirme sürecinde ihmal edilmemesi gerekir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle şu öneriler sunulabilir:

1. Araştırma sonuçlarına göre test türü sınavlar beceri alanlarıyla, yazılı sorular soru sayısı ile sınırlı kaldığı için karma sınavlar öğretmenler tarafından daha çok tercih edilebilir. Bu durumda öğrenciler açık uçlu sorular, kısa cevaplı sorular, boşluk doldurmalı maddeler, doğru-yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri gibi birden çok soru tipiyle karşılaşabilir.

2. Dinleme/izleme becerisiyle ilgili kazanımlara yönelik soruların sorulabileceği görülmektedir. Bu noktada sınav soruları öğretmenler tarafından hazırlanırken sınavlara dinleme/izleme bölümü konulabilir. Böylece öğrenciler, sınav esnasında dinleme veya izleme yaparak bu bölümdeki soruları yanıtlayabilir.

3. Bazı öğretmenlerin sınavlarının tamamını test olarak uyguladığı görülmüştür. Test türü sınavlar, dinleme/izleme ve konuşma becerileriyle ilgili kazanımları ölçemediği ve yazma becerisiyle ilgili kazanımları sadece bilgi düzeyinde ölçtüğü için sınavların yazılı veya karma sınavlarla çeşitlendirilmesi etkili olabilir.

4. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler beş ve altıncı sınıflarda karma sınavları, yedinci ve sekizinci sınıflarda ise test türü sınavları daha fazla tercih etmektedir. Yazılı ve karma sınavlar, okuduğunu anlama becerisinin yanında yazma becerisini de ölçmeye daha uygun sınavlar olduğundan bütün sınıf seviyelerinde uygulanmalıdır.

5. Sınav soruları hazırlanırken Program'daki kazanımlar esas alınmalı ve sorular kazanımlar doğrultusunda yapılandırılmalıdır. Örneğin okuma becerisiyle ilgili soruların bütün sınıf düzeylerinde belirli kazanımlar etrafında toplandığı, diğer kazanımların dikkate alınmadığı görülmüştür. Dikkate

alınmayan kazanımlarla ilgili de sorular sorulmalı, böylece ölçme değerlendirme sürecinde sıklıkla bazı kazanımların ölçülmesinin önüne geçilmelidir.

Kaynaklar

- Aşılioğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Ankara:Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Benzer, A. ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Direkci, B. ve Yavuz, M. (2018). 1-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının sarmal programlama yaklaşımı açısından incelenmesi. *TurkishStudies*, 13(7), 583-599. doi: 10.7827/TurkishStudies.14505.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hamzadayı, E. ve Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 135-151.
- Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 342-356.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı S. (2016). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için* (Genişletilmiş 9.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, 190, 212-233.
- MEB (2015). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Revised and expanded from case study research in education. USA: JB Printing.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif: SAGE Publications.
- Öz, F. (2011). *Türkçe öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7/ 1, 87-97.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Today's technology has made access to information quite easy and fast, which has deeply affected education, instruction, measurement and evaluation practices as well as many practices in other fields. New understandings, new methods-techniques and different assessment tools have

emerged about how to implement educational activities. Depending on these changes in the educational-instructional process, curriculums have been updated and renewed periodically.

According to the Turkish Language Course Curriculum which has been in force as of the 2017-2018 school year, the questions used while preparing written exams should be consistent with the objectives set in the curriculum and should enable students to use higher order cognitive skills. In addition, the questions should be enhanced with precursors such as written and visual elements, graphic organizers (MEB, 2018). The purpose of the current study is to investigate whether the questions prepared by Turkish Language teachers evaluate the accomplishment of the objectives set in the 2018 Turkish Language Course Curriculum prepared by the Ministry of National Education (MEB).

In this connection, in order to analyze the exam questions used in the secondary school Turkish language course according to the course curriculum, answers to the following questions were sought:

1. What is the distribution of the questions asked in the secondary school Turkish Language Course across the types and levels of exams?
2. How is the compliance of the questions asked in the tests administered in the secondary school Turkish Language Course with the objectives set in the curriculum?
3. How is the compliance of the questions asked in the written exams administered in the secondary school Turkish Language Course with the objectives set in the curriculum?
4. How is the compliance of the questions asked in the mixed-type question exams administered in the secondary school Turkish Language Course with the objectives set in the curriculum?

Method

The current study employed the survey model. The data of the study were collected through the document analysis method. The study group of the current research is comprised of Turkish Language Course exam questions administered to fifth, sixth, seventh and eighth graders of 20 secondary schools located in the Bucak Province of the city of Burdur in the 2017-2018 school year. In this regard, a total of 4853 questions from three different types of exams: multiple choice exams, written exams and mixed-question exams were analyzed. The distribution of the questions across the grade levels is as follows: 1069 questions from the fifth grade; 1374 questions from the sixth grade; 1383 questions from the seventh grade and 1027 questions from the eighth grade.

In the analysis of the collected data, the content analysis method was used. The collected written exam questions were analyzed to determine their compliance with the objectives set in the 2018 Turkish Language Course curriculum. The questions were first classified according to the relevant skill area and then according to the objectives related to this skill area. In order to establish the reliability of the data obtained through the content analysis method, the opinions of a field expert were also sought during the process of matching the questions in the exams papers examined with the objectives set in the curriculum.

In the calculation of the reliability the formula proposed by Miles and Huberman (1994) "Reliability = Agreement / (Agreement + Disagreement)" was used and the inter-rater reliability was found to be 99%. As this value is over 70%, the data obtained in the current study can be considered to be reliable (Miles and Huberman, 1994). As the number of the questions analyzed is very high, in their analysis, SPSS and EXCEL program packages were used and the data were tabulated.

Results and Discussion

In the current study conducted to investigate the correlation between the questions asked in the Turkish Language Course exams and the objectives set in the curriculum, it was found that the most frequently used type of exam is the test type exam consisted of multiple-choice questions, followed by the exams consisted of mixed types of questions and written exams. Moreover, it was also found that the questions asked in the exams are not equally distributed across the learning areas in the curriculum. There is a gradual transition from the old curriculum to the new curriculum; as a result, some of the teachers asked their questions considering the objectives set in the old curriculum while some others also included questions in their exams directed to the objectives of the new curriculum.

Measurement and evaluation activities to be conducted according to the 2018 curriculum should be in harmony with all the components of the curriculum and should be based on the limits of the objectives and statements in the curriculum. In this connection, when the exam questions were examined, it was found that some of the questions not corresponding to any of the objectives set for the relevant grade level correspond to objectives of some other grade levels due to the spiral structure of the curriculum. On the other hand, some of the questions were found to correspond to none of the objectives set for all the grade levels. Inclusion of such questions in the exams not corresponding to any of the objectives in the curriculum can be because of the concern about preparing students for the Elementary and Secondary School Scholarship Exam (İÖKBS) and the High School Entrance Exam.

In the exams, it was observed that more questions were asked about the reading skill. However, restriction of the evaluation of the learning about the reading skill to only written exams is not correct (Göğüş, 1978). In addition, it was found that questions about listening/monitoring and speaking skills were not asked in the exams.

In the test-type exams, questions related to “spelling and punctuation” were seen to be asked to evaluate some aspects of writing skills corresponding to some objectives set in the curriculum. Yet, these objectives that should be observed at the skill level were included at the knowledge level in the exams. Students’ having this knowledge does not prove that they can convert this knowledge into skill.

In the current study, it was concluded that the written exam questions asked in the Turkish Language Course do not test all the objectives set in the curriculum, that the questions and objectives are unequally distributed across the skill areas and that while there are not any questions corresponding to some objectives, most of the questions focus on the objectives related to reading and writing skill areas.

In order to be able to achieve success in teaching Turkish, equal care should be taken for the development of each language skill (Özbay and Melanlıoğlu, 2012) because as long as students can use four language skills effectively, they can accomplish higher level learning. Thus, learning areas related to these language skills should not be overlooked in the measurement and evaluation process.



Turkish Teaching to Turkish Children Living Abroad: Investigation of Listening Comprehension*

Filiz METE**

Mahir KALFA***

Abstract

The aim of this study is to evaluate listening comprehension skills of 7 th grade students living abroad. The study was planned and carried out in accordance with the single screening model, which is one of the descriptive research methods. For this purpose, it was aimed to answer the questions about the general success average of the listening comprehension questions of the students, whether there are differences in the success average of the sections in the listening comprehension questions, whether there is any difference between the success average of male and female students, and the ability of students to transfer what they listen to by writing correctly. The research was carried out with 90 students attending 7th grade of secondary schools in Nürnberg, Germany in the academic year 2017-2018. The listening activity was performed to four different groups using the same text and the listening comprehension achievement test was applied after listening. The data were transferred to SPSS v25 program and analyzed. According to the results obtained from the analysis of the overall scores of the achievement test; When the overall success average of 90 participants was examined, the average success rate for women was determined as 6429 and 5881 for men. The overall success rate was found to be 0.6143.

Keywords: Teaching Turkish, teaching Turkish abroad, listening comprehension

Yurtdışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: Dinleme Anlama Becerilerinin İncelenmesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, yurtdışında yaşayan 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında dinleme anlama becerilerinin değerlendirilmesidir. Çalışma, betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan tek tarama modeline göre planlanmış ve yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin dinleme anlama sorularındaki genel başarı ortalamalarının neler olduğu, dinleme anlama sorularındaki bölümler arası başarı ortalamalarında farklılıkların olup olmadığı, kadın ve erkek öğrencilerin başarı ortalamaları arasında farklılık bulunup bulunmadığı ve öğrencilerin dinlediklerini doğru yazarak aktarabilme durumlarına yönelik sorulara cevap aranmıştır. Araştırma, 2017-2018 akademik yılında Almanya'nın Nürnberg kentinde 7. sınıf ortaokullarına devam eden 90 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Dört farklı gruba aynı metin kullanılarak dinleme etkinliği gerçekleştirilmiş ve dinleme sonrası dinleme anlama başarı testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS v25 programına aktararak analizlere tabi tutulmuştur. Başarı testinin genel puanlarının analizinden elde edilen sonuçlara göre; toplam 90 katılımcının başarı ortalaması incelendiğinde, kadınlar için ortalama başarı oranı 6429, erkekler için 5881 olarak bulunmuştur. Genel başarı oranı ise 0.6143 çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretimi, yurtdışında Türkçe öğretimi, dinleme anlama becerisi.

* Nüremberg Eğitim Ataşeliği 09.08.2018 tarih ve 12386980-44-E: 14470351 sayılı izni ile gerçekleştirilmiştir

** Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, filizmete@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8835-3884

*** Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, mahirkalfa@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5986-1206

Introduction

Even though the moment a baby was born has defined he opened his eyes to the world, it was revealed that the baby had begun to hear in the womb. In other words, the individual uses his ears before he is born, and opens his eyes to the world after he is born. In this context, it can be said that the listening skill of the individual who starts to hear in the mother's womb starts to form at the basic level. After his birth, the listening skills of the individual develops rapidly. This is followed by the development of the skill of speech that the individual begins to acquire at a certain age.

Language is a means of communication, which is congenital in terms of physical competence, which develops with environmental factors, deepens in education, explains one's feelings and thoughts, as well as helps them understand the stimuli (Metek, Ayrancı, 2016:4960). Our means of understanding and explaining what is happening around us. One of the most distinctive features of human being, the ability to think and express their thoughts, feelings, dreams and impressions to others (Metek, Gürsoy, 2013: 344) so it allows to learn by enables the individual to understand and control the world that surrounds him (Güneş, 2007: 24). Language is a tool for developing mental skills, thinking and learning. Language skills; comprehension and narration. Comprehension covers listening and reading skills and narration covers speech and writing skills.

Man learns by listening, reading or living by himself. However, human beings cannot be expected to experience or read everything. Among the language skills, the most employed is listening. One of the most important sources of understanding is the listening skill as learning cannot be learned without understanding. The listening skills that begin to develop in the womb continues with lullabies full of advice as a baby, and the listening process continues throughout our lives.

The growing individual gained a basic level of listening skills and speaking skills in the comprehension dimension until the school age. When the individual starts school, the process of gaining reading skills and the process of gaining writing skills to the comprehension dimension begins. However, since many years of listening and speaking skills have begun to enter the school, the curricula, which have been designed to enable individuals to acquire reading and writing skills, have neglected to develop listening and speaking skills. However, in the preschool period, the listening and speaking skills need only to be listening and speaking in order to obtain reading and writing skills. It is important to develop effective listening and speaking skills to eliminate this need.

Listening is defined as a psychological process that starts with the awareness of sounds and images and continues with paying attention to them and ends with giving meaning the certain auditory signs (Ergin ve Birol, 2000: 15). Accordingly, it can be said that listening is a conscious process that requires effort. Listening comprehension requires careful attention, focus and knowledge of a certain level of infrastructure in order to understand what is being heard. According to Calp's (2010: 161) definition listening is the work of understanding the senses by comparing them with the preliminary information with a mental and conscious effort.

We need to listen and understand nearly half of our lives. The individual is listening to 42% of the time he has been with other people (Sever, 2011: 11). In other words, the listening skill covers the duration of the other three language skills (speech, reading, writing) alone.

It can be said that communication and learning in children who started school at an early age were based on listening (Temur, 2010). The fact that listening skill, which has an important place in our lives, can be improved is thought-provoking as well as relaxing. Listening is also a key skill in the acquisition of other language skills (Doğan, 2012: 4). The way to raise successful listeners who can create a goal for listening, give attention to the listened source, make sense of what they are listening to and make judgments about what they listen to and reach the judiciary is through a listening education which will be given to the students at an early age (Bulut, 2013:30).

The general purpose of teaching Turkish is to develop the skills of understanding and explaining the individual. It is absolutely necessary to measure and evaluate whether the goals determined in the education process have been achieved.

The aim of this study is to evaluate listening comprehension skills of 7th grade students living and growing abroad.

For this purpose, the following questions answers were sought:

- 1- What are the average success scores of students in listening comprehension questions?
- 2- Are there any differences between the departments in the listening comprehension questions?
- 3- Are there any differences between the achievement average of male and female students?
- 4- What is their ability to convey what they listen by writing correctly?

After the impact of language skills on the development of each other, it was accepted that the four skills should be integrated. In recent years, the understanding of teaching language skills together has begun to dominate. It is assumed that there will be no need for training of listening skills for years. In fact, it is one of the most needed language skills in daily life. Doğan (2012: 36) stated that there are no questions or practices related to listening skills in Turkish language exams, and no observations have been made on the current situation and development of students during the education period. However, listening is the skill that the individual spends most of his time in his social and academic life (Robertson, 2008: 63). Knowing the current situation will lead to improvements that will be made to achieve the goal and will ensure that the deficiencies are completed. Therefore, it is important to determine the level of listening comprehension.

Method

Pattern

This study was planned and carried out in accordance with the single screening model, which is one of the descriptive research methods. According to Karasar (2004), in this model, temporal changes and developments can be determined as well as instant case determinations. This study includes the measures applied during the course to a selected group. Statistics on the data obtained from listening comprehension achievement test results were calculated and comparisons were made. The study was conducted as a listening study in the traditional course without any special practice and was conducted on a voluntary basis.

The aim of this study is to evaluate listening comprehension skills of 7th grade students living abroad. In this experimental study conducted in accordance with this purpose, listening activities were conducted using the same text to four different groups at the same education level who were studying Turkish abroad. Thus, the success scores were compared and evaluated.

In the analysis of the data collected within the scope of the study, the mean, median, mode, standard deviation, skewness and skewness values and the Kolmogorov Smirnov Normality test were used to determine whether the normality assumption was met. General average scores (Kolmogorov-Smirnov = 0.653, $p > .05$) were found to have normal distribution. In order to determine whether there is a significant difference between the mean scores, Independent Samples T-Test for Unrelated Measurements is deemed appropriate. The Levene test was tested for homogeneity of variances, which is the assumption required for this analysis. Unrelated samples t-test was used for success variable by looking at whether the required assumption was met. For other data, frequency values are examined.

Study group

The research was carried out with 90 students attending 7th grade of secondary schools in Nürnberg, Germany in the academic year 2017-2018. Before the study, permission was taken from the Nuremberg Education Attaché (dated 09.08.2018 and numbered 12386980-44-E: 14470351). Thus, the participants were determined among the students on the basis of volunteering from the schools under approval. In this context, 90 participants with 7th grade were included in the study. 43 (48%) of the participants were female and 47 (52%) were male.

Data collection tool

The research was carried out by using the data of the students who participated in the listening activity in order to study the listening comprehension test. As a data collection tool, a listening text has been determined by the researchers considering that they are appropriate to the level and interesting. In addition, a three-part listening comprehension achievement test was prepared for this

listening text with 4 multiple choice, 5 space filling and 5 word recognition. The data collection tool was sent to 3 Turkish teachers who teach Turkish to students at the same level and after making the small corrections, it was decided to use in accordance with the suggestions of the teachers after the confirmation that it can be applied.

Data collection process and analysis

In the fall semester of the 2017-2018 academic year, a 40-minute listening event was organized to 90 grade 7 primary school students living abroad. The activity was carried out by four Turkish teachers of the class at the same time. Before starting the activity, the students gave information about the study for 3 minutes and explanations were given, listening comprehension tests were distributed in 2 minutes, and students were given time to examine the test for 5 minutes.

During the implementation process, the teacher read the listening text, which was determined by the researchers, once and asked the students to complete the test while listening to the students. Before the reading of the voice reading, the listening comprehension test was given to the students and they were given the opportunity to study. Since the text is a short story text, it has been read by the teacher only once but attention has been paid to keep the reading speed low so that the intelligibility is not adversely affected.

About 10 minutes after starting the application the teacher started reading the text and after about 10 minutes the reading was finished. After the listening, the students were given 15 minutes to complete the test. After 35 minutes, the test papers were collected and the application was terminated in the last 5 minutes. In the remainder of the course, students were informed by the teacher about possible answers to the test.

After the application of the data collection tools, the statistical procedures required on the achievement test scores of the students were performed. The data were analyzed by using SPSS 25.0 package program. In the analysis of the data, .05 significance level was taken as the basis. The normal distribution of the points obtained was analyzed by Kolmogorov-Smirnov test. The Independent Sample T Test was used in SPSS to determine whether the mean scores obtained from the test differed from each other. Independent sample t-test is used to test whether there is a statistically significant difference between the two independent groups by looking at the averages (Büyüköztürk, 2016: 39).

Findings

In this section, the findings of the research are explained one by one by considering the order of the sub-problem questions.

Overall Success Average

The overall scores of the achievement test were examined. Success test consisting of three parts; a section consisting of 4 multiple-choice marking, one part 5 open-ended completion, and one section writing 5 words as a total of 14 questions. When the overall success average of the total 90 participants were examined, the average of .6889 was found for the female and the .5881 success average for the male was determined. The overall success rate was determined as 0.6143. According to this result, it can be said that the group should be considered successful because the rate is above 60%.

Success Levels According to Test Departments

The prepared achievement test consists of three parts. In the first part, there are 4 multiple-choice questions, 5 open-ended questions in the second section and 5 questions in the third section. As the papers were taken into consideration, the questions that were left blank were scored as incorrect because of the success test.

Table 1.

Questions and correct answers in the total of participants according to the section

	Total Question	Total Correct Answer
1. chapter	360	160
2. chapter	450	276
3. chapter	450	338
Total Question	1260	774
%	100%	61,43%

Of the 90 participants, 160 of the 360 (90x4) responses in the first section of the multiple-choice 4 questions were found to be correct. 276 of 450 (90x5) responses in the second section consisting of 5 open-ended questions and 338 of the 450 (90x5) responses in the word writing section in the third chapter were found to be correct. In this context, it is understood that 774 (160 + 276 + 338) of 1260 (360 + 450 + 450) questions consisting of 90 respondents were correct and thus the average of success was 61,43% (774/1260). It was determined that the ranking of success according to departments was 3, 2 and 1.

Table 2.

Achievement averages according to sections of the test

	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1. mark	female	43	1,6977	1,20584	,18389
	male	47	1,8511	1,12247	,16373
2. complete	female	43	3,3488	1,75775	,26806
	male	47	2,8085	1,49838	,21856
3. find write	female	43	3,9535	1,37933	,21035
	male	47	3,5745	1,69070	,24661

When the table is examined, it is determined that the average of the men who are 1.8511 in the first section is higher than the average of the women who are 1.6977 in the second section the average of 3,3488 women is higher than the average of men with 2,8085 and similarly in the third section the average of women with a mean of 3.955 was higher than the average of 3.5745 men. The highest success rate according to the rating is the 3rd section with word questions. It is noteworthy that the lowest success rate is the first section with multiple choice questions. It can be said that having the lowest success rate in the multiple-choice section where the highest success rate is expected under normal conditions, the participants have different results because they are composed of students living abroad. Since these participants are educated abroad, the use of Turkish is limited to the family environment substantially. Thus, Turkish speaking and listening skills are developed though remains limited than its peers development of education in Turkey, the Turkish reading and writing skills. Due to the characteristics of the multiple choice questions, the options require rapid reading, comprehension and elimination. It can be said that this situation affected the success rate in the first part and changed the order.

Achievement Average of Male and Female Students

According to the results of the achievement test, it was examined whether there is a gender difference in terms of listening comprehension.

Table 3.
Gender

	N	X	S	sd	t	p
female	43	,6429	,25	88	1,033	.304
male	47	,5881	,25			

Independent sample t-test was used to determine whether there was a significant difference between the overall achievement average of male and female. As a result of the analysis, no statistically significant difference was found between female ($X = .6429$, $SS = .25$) and male ($X = .5881$, $SS = .25$) groups ($t(88) = 1.033$, $p = 0.304$). According to these results, the difference is not statistically significant, although women have more high scores than male. Since it is $p > 0.05$, it can be said that there is no significant difference between the averages.

Spelling and Punctuation Rules

The achievement test was composed of 14 questions and the analyzes evaluated the question of 14 questions as true or false according to the content of the answer. However, when the achievement tests were examined, a column was added to the evaluation by scoring in the context of spelling and punctuation rules rather than the correct content of the answer. In this section, the answers of the students to open-ended questions are examined in terms of spelling and spelling rules and evaluated as good, medium and weak.

Table 4.
Listening writing situations

	weak	medium	good	total
female	6 (%26,09)	7 (%25,92)	31 (%77,50)	43 (%47,80)
male	17 (%73,91)	20 (%74,08)	9 (%22,50)	47 (%52,20)
total	23 (%100)	27 (%100)	40 (%100)	90 (%100)

When the table is examined, it is seen that 6 of 43 women (26,09%) are rated as weak, 7 (25,92%) as middle and 31 (77,50%) as good. 17 (73.91%) of the 47 men were weak, 20 (74.08%) were medium and 9 (22.50%) were rated as good. It can be said that women apply the rules of spelling and punctuation much more successfully than men. In addition, it is understood that women are more successful than men in terms of readability.

Discussion and Conclusion

According to the results obtained from the analysis of the overall scores of the achievement test in the result of the application to determine listening comprehension competences, when the overall success average of 90 participants were examined, the average success rate of women .6429 and male .5881 was determined. The overall success rate was found to be 0.6143.

Although language acquisition basically follows the same order, the pace of this development is affected by the social environment (Karacan, 2000). However, there is a lack of social support abroad for language development. In teaching a foreign language, it is a very important and facilitating factor to teach that language in the country where the language is used as the mother tongue (Mete, 2013: 178). Considering the fact that the study group was born and educated in German schools abroad, it can be said that the group should be considered successful compared to the ratio of over 60%.

In a study conducted with young people between the ages of 15-20 in 2002, it is stated that the young people in question are the third generation living in Germany (Kulaksızoğlu, 2005: 169). In this context, the target group of this study in 2018 is the fourth or fifth generation. Thus, it could be considered to be the different levels and proficiency in Turkish to the families of the students' in the

study and students' families in Turkey. Of course, it is true that students' of families in Turkey is also not the same level of proficiency in language. But, learning Turkish in Turkey where is used as a native language and learning in abroad where is used as a foreign language is absolutely different. Because the development of language skills is directly related to the frequency of use (Mete, 2013: 190). In a study of bilingualism, 6 children were observed for one year and their language acquisition was examined. At the end of the study, it was determined that all bilingual growing children were directly related to the mixing ratios of their parents (Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., & oth., 2001:453). In this case, considering that the families of the participants were living abroad for many years it is possible to say that the overall success determined in the study 60% is quite high.

In the success test consisting of three sections, one part consists of 4 multiple-choice marking, one part 5 open-ended completion and one part writing 5 words as a total of 14 questions. Of the 90 participants, 160 of the 360 (90x4) responses in the first section of the multiple-choice 4 questions were found to be correct. 276 of 450 (90x5) responses in the second section consisting of 5 open-ended questions and 338 of the 450 (90x5) responses in the word writing section in the third chapter were found to be correct. In this context, it is understood that 774 (160 + 276 + 338) of 1260 (360 + 450 + 450) questions consisting of 90 respondents were correct and thus the average of success was 61,43% (774/1260). It was determined that the ranking of success according to departments was 3, 2 and 1.

It is determined that in the first section the average of the men who are 1.8511 is higher than the average of the women who are 1.6977, in the second section the average of 3,3488 women is higher than the average of men with 2,8085 and similarly in the third section the average of women with a mean of 3.955 was higher than the average of 3.5745 men. The highest success rate according to the rating is the 3rd section with word questions. It is noteworthy that the lowest success rate is the first section with multiple choice questions. It can be said that having the lowest success rate in the multiple-choice section where the highest success rate is expected under normal conditions, the participants have different results because they are composed of students living abroad. Since these participants are educated abroad, the use of Turkish is limited to the family environment substantially. Thus, Turkish speaking and listening skills are developed though remains limited than its peers development of education in Turkey, the Turkish reading and writing skills. Due to the characteristics of the multiple choice questions, the options require rapid reading, comprehension and elimination. It can be said that this situation affected the success rate in the first part and changed the order.

As a result of the independent sample t test used to demonstrate the average differences in overall success no statistically significant difference was found between female ($X = 6429$, $SS = 25$) and male (5881 , $SS = 25$) groups ($t(88) = 1.033$, $p 0.304$). According to these results, the difference is not statistically significant, although women have more high scores than male. It is known that the development of some different skills and competencies is prioritized due to the role and responsibilities of women-men in social structure. For example, the researchers in the American Psychological Association's report titled "Girls' Reading and Writing Ability is Better Than Men" stated that there are some theories in order to explain findings that boys' learning disabilities are likely to be statistically higher and that they may also have peer pressure to obey masculine norms which may lead to their failure to give priority to reading. (APA, 2018).

Finally, students' answers to open-ended questions were examined in terms of spelling and spelling rules and evaluated as good, medium and weak and determined numerically. Because, in terms of basic language skills, a student with primary education needs to be able to learn and use Turkish in a way that expresses their feelings, thoughts and wishes effectively and verbally and in writing in a complete and accurate way (Doğan, 2012: 1).

When the answers of these students were examined, it was found that 6 of 43 women (26.09%) had poor, 7 (25.92%) had moderate and 31 (77.50%) got good points and 17 of 47 men (73,91%) were poor, 20 (74,08%) had moderate, and 9 (22,50%) got good points. It can be said that women apply the rules of spelling and punctuation much more successfully than men. In addition, it is understood that women are more successful than men in terms of readability. There is an increasing number of evidence that men and women differ in their writing ability (Camarata & Woodcock, 2006; Reynolds,

Scheiber, Hajovsky, Schwartz, & Kaufman, 2015; Scheiber, Reynolds, Hajovsky, & Kaufman, 2015; and Andrews, 2018: 1).

The results of the study, which were examined in terms of spelling, spelling rules and legibility, were evaluated as good-to-medium-weak, and the findings of Reilly, Neumann and Andrews's (2018) surveys of 3.035 million students from the 1988–2011 period included in the study of 934.800 of the combined total sample as expected from previous studies (eg, Hedges & Nowell, 1995; Reynolds et al., 2015) coincides with the findings that girls' writing ability is significantly higher in all grades and evaluation types than in men (Reilly, Neumann, and Andrews, 2018: 10).

The study shows that although it is appropriate to the education level of Turkish children living abroad, they can answer the questions about the text with a success rate of around 60%. However, it is noteworthy that the multiple-choice marking section is the lowest in the completion of the multiple-choice question mark which requires reading comprehension, the completion section of the open-ended questions related to writing skills, and the results of the success rate results of the word existence. It should be considered that this chapter requires reading comprehension as well as listening comprehension. Similarly, the overall success rate associated with writing skills is low. However, the section on the existence of the word is made without leaving almost no blank and the highest success rate is provided in this section. A balanced development of four basic language skills is imperative in language teaching. Because a lack of language skills means that language cannot be used effectively (Bulut, 2013: 11). In this context, more active learning environments should be created especially for children living abroad, almost exclusively in the family, and activities should be conducted to improve their listening, speaking, reading and writing skills.

References

- American Psychological Association (APA). (2018). American girls read and write better than boys, 18.03.2019 tarihinde <https://www.apa.org/news/press/releases/2018/09/girls-read-write.aspx>
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Gender differences in severity of writing and reading disabilities. *Journal of School Psychology*, 46, 151–172.
- Barın, M. (2002). Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin önemi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (28-29), 17-22.
- Buchmann, C., DiPrete, T. A., & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*, 34, 319–337.
- Bulut, B. (2013). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi: Aydın.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*, İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*, İstanbul: MEB Yay.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 2, 261-286.
- Emiroğlu, S., Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi, *Turkish Studies*, Volume 8/4 Spring, 769-782.
- Ergin, A. ve Birol, C., (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gruegeon, E., Dawes, L., Smith, C., Hubbard, L. (2005). *Teaching speaking & listening in the primary school*, David Fulton Publishers Ltd., London.
- Gücüyeter, B. (2009). Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme eğitimi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 161-170.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler, *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, www.ttb.org.tr/STED/sted0700/6.html (13.03.2013).
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kemple, K.M., Nissenberg, S.A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28 (1), 67-71.
- Kulaksızoğlu, A. (2005). Almanya'daki üçüncü kuşak Türk gençlerinin algıladıkları anne- baba tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, M. Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 21, 169-182.
- Lynn, R., & Mikk, J. (2009). Sex differences in reading achievement. *Trames*, 13, 3–13.
- Mete F., Gürsoy Ü., (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 343-357.
- Mete, F. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortam farkının yeterliklere verilen önem derecesine etkisi, *Toplum Bilimleri Dergisi*, Ocak - Haziran, 7 (13) : (171-192).
- Mete, F., Bağcı Ayrancı. B. (2016). Lisans öğrencilerinin dinleme becerisi üzerine görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4959-4972.
- Ozman, E., Gürbüz, B. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramı ışığında dinleme becerilerinin geliştirilmesine ve değerlendirilmesine yönelik bir örnek, *Eğitimde Çağdaş Yönelimler III 'Yapılandırmacılık ve Eğitimi Yansımaları' Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 140-142, İzmir: Özel Tevfik Fikret Okulları.
- Özdemir, E. (1983). Ana dili öğretimi, *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, Ağustos, Sayı: 379, 27.
- Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., & others. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition, *Journal of Child Language*, Volume 28, Issue 2, 453-496.
- Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2018). Gender differences in reading and writing achievement: evidence from the national assessment of educational progress (NAEP), *American Psychologist Advance Online Publication*. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000356>
- Robertson, A. K. (2008). Etkili dinleme, (çev. E. Sabri Yarmalı), İstanbul: Hayat Yayınları.
- Shafir, R. Z. (2003). Dinlemenin Zen'i, (çev. Işık Uçkun), İstanbul: Ruh ve Madde Yayınları.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A., Aydın, G. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme becerisi farkındalıklarının belirlenmesine yönelik bir anket geliştirme. *The Journal of International Social Research*, Vol. 2 / 9, 454- 464.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Uzun Özet

Giriş

Dil, çevremizde olup bitenleri anlama ve anlatma, zihinsel becerileri geliştirme, düşünme ve öğrenme aracımızdır. Dil becerileri; anlama ve anlatma diye iki boyuta ayrılır. Anlama, dinleme ve okuma becerilerini; anlatma ise konuşma ve yazma becerilerini kapsar. Dinleme; seslerin ve görüntülerin farkında olma ve onlara dikkat verme ile başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ergin ve Birol, 2000: 15). Buna göre dinlemenin çaba gerektiren bilinçli bir süreç olduğu söylenebilir. İştileni anlayabilmek için dikkat etmeyi, odaklanmayı ve belli bir seviyede alt yapıda bilgi barındırmayı gerektirir dinleme anlama becerisi. İştilenlerin ön bilgilerle karşılaştırılarak zihinsel ve bilinçli bir çaba ile anlamlandırılması işidir dinleme, Calp'ın (2010: 161) tanımıyla.

Türkçe öğretiminde genel amaç; bireyin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesidir. Eğitim öğretim sürecinde belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının mutlaka ölçülmesi ve değerlendirilmesi gereklidir. Oysa Doğan (2012: 36) Türkçe dersi sınavlarında dinleme becerisi ile ilgili sorular veya uygulamaların yer almadığını, eğitim-öğretim dönemi boyunca öğrencilerin mevcut

durumları ve gelişimleriyle ilgili gözlemler yapılmadığını belirtmektedir. Oysa bireyin hem sosyal hem akademik hayatı boyunca en fazla zaman ayırdığı beceri dinlemedir (Robertson, 2008: 63). Mevcut durumun bilinmesi, hedefe ulaşmak için yapılması gereken iyileştirmelere yol gösterecek ve eksikliklerin tamamlanabilmesini sağlayacaktır. Bu yüzden söz konusu olan dinleme anlama becerisinin düzeyini belirleme çalışmaları önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, yurt dışında doğup büyüyen ve yaşayan 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında dinleme anlama becerilerini değerlendirmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin dinleme anlama sorularındaki genel başarı ortalamaları nedir?
2. Öğrencilerin, dinleme anlama sorularındaki bölümler arası başarı ortalamalarında farklılık var mıdır?
3. Kadın ve erkek öğrencilerin başarı ortalamaları arasında farklılık var mıdır?
4. Dinlediklerini doğru yazarak aktarabilme durumları nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma, betimsel araştırma yöntemlerinden olan tarama modellerinden, tekil tarama modeline uygun olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Yansız seçilmiş bir gruba ders sırasında hiçbir özel uygulama olmaksızın geleneksel ders sürecindeki dinleme çalışmaları olarak gerçekleştirilmiş ve gönüllülük esasına dayalı yürütülmüştür.

Çalışma, Almanya Nürnberg'deki ortaokulların 7. sınıfına devam eden 90 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışma öncesi Nürnberg Eğitim ataşeliğinden uygulamanın yapılabilmesi için (09.08.2018 tarih ve 12386980-44-E. 14470351 sayılı) izin alınmış ve katılımcılar tamamen gönüllülük esasına göre uygulamaya katılmıştır. Katılımcılardan 43 (%48) kişi kadın, 47 (%52) kişi de erkektir.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizlerinde ortalama, ortanca, mod, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri ile Kolmogorov Smirnov Normallik testi yapılarak elde edilen dağılımda normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı belirlenmiştir. Genel ortalama puanların (Kolmogorov-Smirnov = 0.653, $p > .05$) normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla da ilişkisiz Ölçümler İçin T-Testi (Independent Samples T-Test) uygulanması uygun görülmüştür. Bu analiz için gerekli varsayım olan varyansların homojenliği için Levene Testi kontrol edilmiştir. Gerekli olan varsayımın karşılanıp karşılanmadığına bakılarak, başarı değişkeni için ilişkisiz örneklem t- test kullanılmıştır. Diğer veriler için frekans değerlerine bakılmıştır.

Veri toplama aracı olarak seviyeye uygun ve ilgi çekici olmasına dikkat edilerek bir dinleme metni araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Ayrıca söz konusu dinleme metniyle ilgili 4 çoktan seçmeli, 5 boşluk doldurma ve 5 sözcük tanıma olacak şekilde üç bölümlük dinleme anlama başarı testi hazırlanmıştır. Oluşturulan veri toplama aracı 3 Türkçe öğretmenine görüş almak üzere iletilmiş ve ufak düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulanabileceği yönünde onay alındıktan sonra çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda, 2017-2018 eğitim öğretim yılının güz döneminde yurt dışında yaşayan 7. sınıf 90 tane ilkököl ikinci kademe öğrencisine 40 dakikalık bir dinleme etkinliği eş zamanlı olarak sınıfın Türkçe öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Etkinliğe başlamadan önce 3 dakika öğrencilere etkinlikle ilgili bilgi verip açıklamalar yapılmış, 2 dakikada dinleme anlama testleri dağıtılmış, 5 dakika öğrencilerin testi incelemeleri için zaman verilmiştir.

Uygulama sürecinde öğretmen, araştırmacılar tarafından belirlenen dinleme metnini bir kez sesli okumuş ve öğrencilerden dinlerken testi doldurmalarını istemiştir. Sesli okuma başlamadan önce dinleme anlama testi öğrencilere dağıtılarak incelemeleri için fırsat verilmiştir. Metin kısa bir hikaye metni olduğundan öğretmen tarafından sadece bir kez okunmuş ancak anlaşılabilirliğin olumsuz etkilenmemesi için okuma hızının düşük tutulmasına dikkat edilmiştir.

Uygulamaya başladıktan yaklaşık 10 dakika sonra öğretmen metni okumaya başlamış ve yaklaşık 10 dakika sonra okuma işlemi bitmiştir. Dinleme sonrası öğrencilere 15 dakika testi tamamlama süresi tanınmış ve başlangıçtan bu yana toplam 35 dakika geçmesinin ardından son 5 dakikada test kağıtları toplanarak uygulama sona erdirilmiştir. Dersin kalan süresinde ise testin olası cevaplarıyla ilgili öğretmen tarafından öğrencilere bilgi verilmiştir.

Veri toplama araçlarının uygulanmasından sonra, öğrencilerin başarı testi puanları üzerinde gerekli olan istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programından yararlanılarak analize tabi tutulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile analiz edilmiştir. Testten elde edilen puan ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için de SPSS'de Bağımsız Örneklem T-Testi (Independent Sample T Test) kullanılmıştır.

Sonuç

Dinleme anlama yeterliklerini belirlemek için yapılan uygulama sonucundaki başarı testinin genel puanlarının analizinden elde edilen sonuca göre; toplam 90 katılımcının genel başarı ortalamaları incelendiğinde, kadınlar için başarı ortalaması ,6429 bulunurken erkekler için ,5881 olarak belirlenmiştir. Genel başarı oranı ortalaması ise 0,6143 olarak bulunmuştur. Dil kazanımı temelde aynı sırayı izlese de, bu gelişimin hızı sosyal çevreden etkilenmektedir. Oysa dil gelişimi için yurt dışında sosyal çevre desteği eksiktir. Yabancı dil öğretiminde öğrenilen dilin ana dil olarak konuşulduğu ortamda öğretilmesi son derece önemli ve kolaylaştırıcı bir faktördür. Çalışma grubunun yurt dışında doğup büyüyen ve Alman okullarında eğitim alan kitle olduğu dikkate alındığında genel sonuç itibarıyla %60'ın üzerinde bulunan orana göre grubun başarılı sayılması gerektiği söylenebilir.

2002 yılında 15-20 yaş aralığındaki gençlerle yaptığı bir araştırmada, söz konusu olan gençlerin Almanya'da yaşayan üçüncü kuşak olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, 2018 yılındaki bu çalışmanın hedef kitlesi dört veya beşinci kuşağa girmektedir. Böylece, çalışmaya katılan öğrencilerin ailelerinin de Türkçe becerilerindeki yeterliklerinin Türkiye'deki öğrencilerin ailelerinden farklı düzey ve yeterlikte olacağı düşünülebilir. Elbette Türkiye'deki öğrencilerin ailelerinin de aynı dil yeterliğinde olmadığı doğrudur. Ancak Türkçeyi, anadili olarak kullanıldığı Türkiye'de öğrenmek ile yabancı bir dilin anadili olarak konuşulduğu yurt dışında öğrenmek kesinlikle farklıdır. Çünkü dil becerilerinin gelişimi doğrudan kullanım sıklığıyla ilişkilidir. İki dillilerle yapılan bir araştırmada, 6 çocuk bir yıl süreyle gözlenmiş ve dil edinimleri incelenmiştir. Araştırma sonunda ise bütün iki dilli büyüyen çocukların, dilleri birbirine karıştırma oranlarının, ebeveynlerinin karıştırma oranlarıyla doğrudan ilişkili olduğu sonucu belirlenmiştir.

Yapılan çalışma, yurt dışında yaşayan Türk çocukların eğitim seviyesine uygun olsa da bir metni dinleyerek metin hakkındaki soruları %60 civarında başarı oranıyla cevaplayabildiklerini göstermektedir. Ancak okuma anlamayı da gerektiren çoktan seçmeli sorulardan oluşan işaretli bölümü, yazma becerisiyle ilişkili açık uçlu sorulardan oluşan tamamlama bölümü ve kelime varlığıyla ilgili bul yaz bölümü başarı oranı sonuçları karşılaştırıldığında en düşük oranın çoktan seçmeli işaretleme bölüm çıkması dikkat çekicidir. Bu bölümün dinleme anlama becerisi yanında okuma anlamayı da gerektirdiği göz önüne alınmalıdır. Benzer şekilde yazma becerisiyle de ilişkili olan tamamlama bölümü başarı oranı da düşüktür. Oysa kelime varlığıyla ilgili bölüm neredeyse hiç boş bırakılmadan yapılmış ve en yüksek başarı oranı bu bölümde sağlanmıştır. Dil öğretiminde dört temel dil becerisinin dengeli bir şekilde geliştirilmesi zorunluluktur. Çünkü dil becerilerinden birkaçında olan eksiklik dilin etkili bir şekilde kullanılamadığı anlamına gelir. Bu bağlamda, özellikle yurt dışındaki çocukların neredeyse sadece aile içinde kalan Türkçe kullanımlarıyla ilgili okul dışında da daha aktif öğrenme ortamlarının oluşturularak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanması gerekmektedir.



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

Geliş/Received: 07.02.2020 Kabul/Accepted: 03.04.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sesbilgisel Farkındalık Öğretiminin, Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Etkisi *

İclal GÖKKUŞ**

Hayati AKYOL***

Öz

Bu araştırmanın amacı, sesbilgisel farkındalık öğretiminin, ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve kelime bilgisi) gelişimine olan etkisini belirlemektir. Ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desende planlanan araştırma, 24 deney; 23 kontrol grubu olmak üzere 47 ilkököl birinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilere, Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği, Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi ve Peabody Resim Kelime Testi deneysel işlem öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara, sesbilgisel farkındalık öğretimi, sekiz hafta boyunca uygulanarak deneysel işlem gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, uygulanan sesbilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sesbilgisel farkındalık öğretimi, erken okuryazarlık, ilkököl birinci sınıf

The Effect of Phonological Awareness Training on the Development of Early Literacy Skills

Abstract

The purpose of this study was to determine the effect of the phonological awareness training on the development of early literacy skills (phonological awareness, print awareness and vocabulary knowledge) of the first grade elementary school students. The research, which was planned as pretest-posttest quasi experimental design with a control group, was conducted with 47 the first grade elementary school students including 24 experimental and 23 control groups. Phonetic Awareness Scale, Phonological Awareness Scale, Writing Awareness Checklist and Peabody Picture Vocabulary Test were applied to the students in the study group before and after the experimental process. The experimental process was carried out by applying activities in the phonological awareness training to the children in the experimental group for eight weeks. It was been determined that the phonological awareness training has a high level of influence in the development of early literacy.

Keywords: Phonological awareness training, early literacy, first grade elementary school

Giriş

Sesbilgisel farkındalık, okuma üzerinde önemli etkisi olan sözel bir dil becerisidir. Sözel dilin farklı yöntemler kullanarak (kelimelerden seslere ulaşma, başlangıç ve son sesi bölme, kelimenin tek tek bütün seslerini ayırma, sesleri atma, ekleme ve yeni kelimeler oluşturma gibi) daha küçük birimlere ayrılacağına farkında olmak (Chard ve Dickson, 1999), söylenenleri anlamından bağımsız, tek tek ses

*Bu makale, 2016 yılında İclal Gökkuş'un Hayati Akyol danışmanlığında yürüttüğü "Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminde Ses Bilgisi Farkındalık Programının Etkisi" adlı doktora tezinin bir kısmında üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Sivas, TÜRKİYE dagdevireniclal@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2721-9892

*** Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Ankara, TÜRKİYE hakyol@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4450-2374

dizisi olarak algılayabilmek ve sesbirimleri etkili kullanabilmek (Aktan, 1996:92) olarak tanımlanmaktadır. Sesbilgisel farkındalık, doğrudan öğretimle edinilen bir beceridir ve özenle planlanan sistemli bir öğretimi gerektirmektedir. Türkçe gibi alfabetik yazı dillerinde kelimeler genel olarak sesbirim düzeyinde yazıya aktarılmakta; sesler ve harfler birebir eşleşmektedir. Türkçe gibi ses-harf ilişkileri şeffaf olan dillerde kelimelerin yazılı olarak nasıl temsil edildiğini öğrenmek için sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanılması gerekmektedir. Bundan dolayı Türkçenin dil yapısına uygun, sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştiren öğretim programlarının hazırlanması önem taşımaktadır.

Türkiye’deki sesbilgisel farkındalığa (fonolojik farkındalık) ilişkin alanyazın incelendiğinde; yapılan çalışmaların, tarama (Akbey, 2016; Aktan, 1996; Balci, 2006; Demirtaş, 2017; Erdoğan, 2009; Erkan Süel, 2011; İslamoğlu, 2019; Karakelle, 2004; Karaman, 2006; Sürgen, 2019; Turan ve Akoğlu, 2014;) boylamsal tarama (Güldenöğlu, Kargin ve Ergül, 2016; Soğancı, 2017), deneysel (Akdağ, 2018; Aktan Kerem, 2001; Akoğlu ve Turan, 2012; Bayraktar, 2013; Dinler, 2018; Gül, 2006; Parpucu, 2016; Topalca, 2019; Turan ve Akoğlu, 2011; Yücel, 2009), ölçme aracı geliştirme (Büyüktaşkapı, 2012; Kazanoğlu, 2017; Sarı, 2012), derleme (Sayar ve Turan, 2012; Turan ve Gül, 2008) araştırmaları olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik hazırlanan öğretim programlarının etkisini inceleyen deneysel araştırmaların sınırlı sayıda olduğu ve bu araştırmalarda da verilen sesbilgisel farkındalık öğretiminin, sesbilgisel farkındalık, artikülasyon, işitsel ayırt etme, alıcı dil, harf tanıma ve okuma becerisi üzerine etkisinin incelendiği görülmüştür. Bu deneysel araştırmalarda, sesbilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinden ya sadece sesbilgisel farkındalık becerilerine (Akdağ, 2018; Dinler, 2018; Turan ve Akoğlu, 2011) ya da sesbilgisel farkındalık-alıcı dil becerilerine (Akoğlu ve Turan, 2012; Gül, 2006; Yücel, 2009) veya sesbilgisel farkındalık-harf tanıma bilgisine (Parpucu, 2016) etkisinin incelendiği, bunlarında okul öncesi ve özel eğitim gerektiren öğrencilerle gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Sesbilgisel farkındalık, en önemli erken okuryazarlık becerilerinden biridir. Erken okuryazarlık becerileri okuma becerileri için öncü beceriler olduğu gibi okuma becerilerinin gelişim sürecinin de doğal bir aşamasıdır. Erken okuryazarlık becerileri, erken çocukluk döneminde bir sıra halinde değil, birlikte ve birbirinden etkilenecek şekilde gelişim göstermektedir. Bu yüzden hazırlanan sesbilgisel farkındalık öğretim programlarının, sadece sesbilgisel farkındalık becerilerini değil diğer erken okuryazarlık becerilerini (yazı farkındalığı, kelime bilgisi vd.) de geliştirmesi beklenmelidir. Bununla birlikte, sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma becerilerine etkisi sadece okul öncesi dönemde değil üst sınıflarda da devam etmektedir (Chard ve Dickson, 1999). Çocukların bilişsel-dilbilim becerileri altı yaşında olgunlaşmaya başladığından ve alfabetik yazıyı okumayı öğrenmeye birinci sınıfta başladığından, birinci sınıfta sesbilgisel farkındalık becerisinin gelişimi önem taşımaktadır (Bentin, Hammer ve Cahan, 1991: 271).

Sonuç olarak, Türkiye’deki alanyazın incelendiğinde, normal gelişim gösteren ilkökul birinci sınıf öğrencilerine uygulanan sesbilgisel farkındalık öğretim programlarının, erken okuryazarlık becerilerine etkisini inceleyen bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada, normal gelişim gösteren ilkökul birinci sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan sesbilgisel farkındalık öğretim programının (Ses Bilgisi Farkındalık Programı-SBFP), erken okuryazarlık becerilerinden, sesbilgisel farkındalık becerilerinin, yazı farkındalığı becerilerinin ve kelime bilgisinin gelişimine olan etkisi incelenmiştir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

1. Kontrol grubundaki öğrencilerin, sesbilgisel farkındalık becerilerini, yazı farkındalığı becerilerini ve kelime bilgisini ölçmeye yönelik kullanılan testlerden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney grubundaki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini, yazı farkındalığı becerilerini ve kelime bilgisini ölçmeye yönelik kullanılan testlerden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Hazırlanan “Ses Bilgisi Farkındalık Programı (SBFP)” uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini, yazı farkındalığı becerilerini ve kelime bilgisini ölçmeye yönelik kullanılan testlerden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, hazırlanan sesbilgisel farkındalık öğretiminin, normal gelişim gösteren ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerine etkisini belirlemeye yönelik deneysel bir çalışmadır. Araştırma, deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende planlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, seçkisiz atamayı içermeyen yarı deneysel desen olduğu için örneklem seçimine gidilmemiş, yerine çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde, çok aşamalı bir yol izlendiğinden, çok aşamalı örnekleme tekniği kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000).

Bu doğrultuda öncelikle araştırmanın yürütüleceği okullar amaçlı örnekleme yöntemi ile kararlaştırılmıştır. Türkiye İstatistik Kurumundan alınan bilgiler doğrultusunda orta sosyo-ekonomik düzeyde olan okullar belirlenmiştir. Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi izinler doğrultusunda belirlenen okullara gidilmiş, okul yönetimi ve birinci sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Okulların belirlenmesinde, araştırmanın yürütülmesine gönüllü olan ve araştırmayı destekleyen okul yönetimi dikkate alınmıştır. Bununla birlikte araştırmanın yürütüleceği dersliklerin çalışmaya uygunluğu da göz önünde bulundurulmuştur. Bu şartları sağlayan orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar uygun örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen bu okullar arasından tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen A İlkokulu ile çalışmaya karar verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan sınıf öğretmenlerine ait beş birinci sınıf şubesine ölçüm araçları uygulanmış ve yapılan ölçümler sonucunda denk olan şubeler içinden, cinsiyetleri aynı, yaşları ve öğretmenlik deneyimleri birbirine yakın olan öğretmenlere ait iki birinci sınıf şubesi araştırma kapsamına alınmıştır. Daha sonra bu şubeler, deney grubu ve kontrol grubu olarak yansız atanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014–2015 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Sivas il merkezinde bir devlet ilkokulunun iki şubesinde öğrenim gören toplam 47 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan birinci sınıf öğrencilerin 24'ü deney, 23'ü kontrol grubunda yer almıştır.

Grupların, deneysel işlemten önce, sesbilgisel farkındalık becerileri, yazı farkındalığı becerileri ve kelime bilgisi açısından denk olduğu göstermek amacıyla, grupların sesbilgisel farkındalığa, yazı farkındalığına ve kelime bilgisine ait ön test puanları karşılaştırılmıştır. Araştırmada grupların ön test puanlarını karşılaştırmak için, 1. Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği (SBFÖ), 2. Fonolojik Farkındalık Ölçeği (FFÖ), 3. Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi (YFDL), 4. Peabody Resim Kelime Testi'ne (PRKT) ait ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun SBFÖ, FFÖ, YFDL ve PRKT'ne ait ön test puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Deney ve kontrol grubunun SBFÖ, FFÖ, YFDL ve PRKT'ne ait ön test puanlarına ilişkin analiz sonuçları

Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları									
Ölçüt	Grup	N	A.O.	S.S.	Levene Testi		t	sd	p
					F	p			
SBFÖ (Sesbilgisel Farkındalık)	Deney	24	19.88	10.66	.01	.902	.27	45	.786
	Kontrol	23	20.71	9.97					
FFÖ (Sesbilgisel Farkındalık)	Deney	24	6.20	4.08	.01	.892	.40	45	.685
	Kontrol	23	6.69	4.08					
YFDL (Yazı Farkındalığı)	Deney	24	6.58	2.99	.07	.791	-.54	45	.590
	Kontrol	23	7.08	3.36					
PRKT (Kelime Bilgisi)	Deney	24	6.72	1.37	.05	.821	-.50	45	.619
	Kontrol	23	6.91	1.24					

*p<.05

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin, SBFÖ [t(45)=.27; p=.786], FFÖ [t(45)=.40; p=.685], YFDL [t(45)=-.54; p=.590] ve PRKT [t(45)=-.50; p=.619] ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu durum grupların erken okuryazarlık becerilerinden, “sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve kelime bilgisi” açısından denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, deneysel işlem öncesi ve sonrasında gruplara ön test ve son test olarak sesbilgisel farkındalık becerilerini ölçmek için, “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği-SBFÖ (Gökkuş, 2016) ve Fonolojik Farkındalık Ölçeği-FFÖ (Yangın, Erdoğan ve Erdoğan, 2008)”; yazı farkındalığını becerilerini ölçmek için, “Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi-YFDKL (Şimşek, 2011)” ve kelime bilgisini ölçmek içinde, “Peabody Resim Kelime Testi-PRKT (Katz, Önen, Demir, Uzlukaya ve Uludağ, 1974)” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği (SBFÖ)

Ses Bilgisel Farkındalık Ölçeği, 5;6-9;11 aylık (5 yaş 6 ay-9 yaş 11 ay) çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinden, kelime farkındalığı (kelimeleri birleştirerek birleşik kelime oluşturma, birleşik kelimeleri ayırma), hece farkındalığı (hece birleştirme, hece ayırma), uyak farkındalığı (uyaklı kelimeyi bulma-uyak üretme), sesbirim farkındalığı (sesleri birleştirme-sesleri ayırma, ilk sesi atma-son sesi atma, ilk sesi değiştirme-son sesi değiştirme) becerilerini değerlendirmek amacı ile Gökkuş (2016) tarafından hazırlanmıştır. Sesbilgisel Farkındalık Ölçeği, “kelime, hece, uyak ve sesbirim” olmak üzere dört bölümden, dokuz alt testten ve 60 maddeden oluşmaktadır. Her doğru cevap için test kayıt formuna bir (1) puan her yanlış cevap için sıfır (0) puan işlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60’tır. SBFÖ için hesaplanan güvenirlik katsayıları “KR-20=.97”; kelime farkındalığı bileşeni için hesaplanan güvenirlik katsayıları “KR-20=.89;”, hece farkındalığı bileşeni için hesaplanan güvenirlik katsayıları “KR-20=.86”, uyak farkındalığı bileşeni için hesaplanan güvenirlik katsayıları “KR-20=.78” ve sesbirim farkındalığı bileşeni için hesaplanan güvenirlik katsayıları “KR-20=.93” olarak hesaplanmıştır.

Fonolojik Farkındalık Ölçeği (FFÖ)

Birinci sınıfa yeni başlayacak olan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık seviyelerini ölçmek amacıyla Yangın, Erdoğan ve Erdoğan (2008) tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin sesbilgisel farkındalık seviyelerini; “cümlelerin kelimelerden meydana geldiğinin, kelimelerin uyaklı olabileceğinin, kelimelerin aynı sesle başlayabileceğinin, kelimelerin aynı sesle bitebileceğinin, kelimelerin hecelerden meydana geldiğinin farkında olma” becerilerine göre belirlenmiştir. Fonolojik farkındalık ölçeği, bu becerileri temel alan beş alt boyuttan ve toplam otuz beş maddeden oluşmaktadır. Her doğru cevap için test kayıt formuna bir (1) puan her yanlış cevap için sıfır (0) puan işlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 35’tir. Ölçek 152 çocuk üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin KR-20 güvenirlik katsayısı “.74” olarak bulunmuştur (Erdoğan, 2009: 51).

Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi (YFDKL)

Okul öncesi dönemdeki çocukların, kitap kavramları, yazının işlevi, yazının şekli, yazının yönü, yazıyla ilgili cümle, kelime, harf gibi kavramlara ilişkin bilgi düzeylerini değerlendirmek amacı ile Şimşek (2011) tarafından hazırlanmıştır. “Renkli Tüy” ve “Ömer Pasta Yapıyor” isimli iki hikâye kitabı kullanılarak, 17 maddeden oluşan liste çocuklara uygulanmıştır. Her doğru cevap için test kayıt formuna bir (1) puan her yanlış cevap için sıfır (0) puan işlenmiştir. Kontrol listesinden alınabilecek en yüksek puan 17’dir. Ölçeğin KR-20 güvenirlik katsayısı “.72” bulunmuştur.

Türkçe Konuşan Çocuklar için Peabody Resim Kelime Testi/Form-B (PRKT)

Aslı, İngilizce 'Peabody Picture Vocabulary Test' olarak L.M. Dunn tarafından geliştirilen testin Türkçeye uyarlanması J. Katz; F. Önen; N. Demir; A. Uzlukaya ve P. Uludağ (1974) tarafından yapılmıştır. Test, Türkçe formda, Peabody Resim Kelime Testi olarak isimlendirilmiştir. Peabody Resim Kelime Testi,

kelime bilgisinin gelişimini ölçmek amacıyla geliştirilen bir performans testidir. 2-12 yaş arası çocuklara bireysel olarak uygulanır. PRKT, üzerinde dört resim bulunan 100 adet karttan oluşmaktadır. Çocuklardan her kart gösterildiğinde, söylenen kelimeyi temsil eden resmi göstermesi istenmekte; son sekiz sorudan altı tanesine yanlış cevap verilinceye kadar teste devam edilmektedir. En son bilinen kelimenin sıra numarasından, o kelimeye kadar yapılan yanlışlar çıkartılarak ham puan bulunmaktadır. Ham puanlar norm tablosuna göre yorumlanarak çocuğun alıcı dil yaşı belirlenmektedir.

İşlem / Verilerin Toplanması

DeneySEL İşlem Öncesi Yapılan İşlemler

Bu süreçte, (1) “Ses Bilgisi Farkındalık Programı” hazırlanmış, (2) araştırmada kullanılacak veri toplama araçları hazırlanmış ve geliştirilmiş, (3) uygulanacak ölçekler için uygulayıcı güvenilirliği sağlanmış (4) deneySEL uygulama için çalışma grubu belirlenmiştir. Veri toplama araçlarının hazırlanması ve geliştirmesine “veri toplama araçları” kısmında, uygulayıcı güvenilirliğine “geçerlik ve güvenilirlik” kısmında, çalışma grubunun belirlenmesine “çalışma grubu” kısmında yer verildiğinden, bu kısımda sadece Ses Bilgisel Farkındalık Programının hazırlanması hakkında bilgi sunulmuştur.

Ses Bilgisi Farkındalık Programının Hazırlanması.

Öğretim programının hazırlanmasında, Adams, Foorman, Lundberg ve Beeler (2002) tarafından hazırlanan sesbilgisel farkındalık öğretim programından yararlanılmıştır. Bu programda yer alan oyun ve etkinlikler temel alınarak Türkçe’nin dil yapısına uygun, birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik oyun ve etkinlikler hazırlanmıştır. Öncelikle oyun ve etkinlikler Türkçe’ye çevrilmiştir. Daha sonra etkinliklerde kullanılacak tekerlemelerin, kelimelerin, kavramların, resimlerin ve nesnelerin listesi oluşturulmuştur. Bu liste hazırlanırken birinci sınıf öğrencilerine yönelik yapılan kelime hazinesine çalışmaları, öğretim programları, kelime tanıma testleri, ders kitapları ve çocuk edebiyatı kitapları incelenmiştir. Bu listedeki tekerlemeler, kelimeler, kavramlar, nesneler ve resimler; etkinliklerin özüne uygun olarak kullanılmıştır. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişim sırasına göre yer alan etkinlerden faydalanılarak oturumlar oluşturulmuştur. Sekiz hafta boyunca, haftada beş gün olmak üzere; dinleme- uyak- kelime-hece- ilk ses ve son ses- sesbirim-ses- harf eşleştirme” şeklinde yedi aşama altında 40 oturum planlanmıştır. Bu yedi aşama ve oturumlar kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Her biri 15-30 dakika olan oturumlarda bir veya iki etkinlik yapılmıştır. Ses Bilgisi Farkındalık Programı’nın her aşamasında yapan etkinlik türlerine Tablo 2’de yer verilmiştir. Her bir aşama sonunda, o aşamada çalışılan beceri ile ilgili çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Hazırlanan oturumlar uzman görüşüne sunulmuş, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra yaklaşık iki haftalık bir sürede, hazırlanan programın pilot uygulaması yapılmıştır.

Tablo 2.

Ses Bilgisi Farkındalık Programı’nın aşamalarında yapılan etkinlikler türleri

Aşamalar	Yapılan Etkinlikler
1-Dinleme	✓ Doğada, çeşitli varlıklara ait duydukları sesleri ayırt etme ✓ Doğada, çeşitli varlıklara ait duydukları sesleri sırası ile ifade etme ✓ Sesin kaynağının yerini belirleme ✓ Dikkatli dinleme
2-Uyak Farkındalığı	✓ Uyaklı kelimeleri fark etme ✓ Uyaklı kelimeleri ayırt etme ✓ Uyaklı kelimeler üretme
3-Kelime Farkındalığı	✓ Söylenen şeyin cümle olup olmadığını ayırt etme ✓ Cümlemin bir dizi kelimedenden oluştuğunu anlama ✓ Kelimenin uzunluğunu karşılaştırma ✓ Birleşik kelimeleri fark etme
4-Hece Farkındalığı	✓ Kelimeleri hecelere ayırma ✓ Heceleri birleştirme

5-İlk-Son Ses Farkındalığı	✓ Kelimelerin ilk sesini fark etme ✓ Kelimeden ilk sesi çıkarma ✓ Kelimenin başlangıcına ses ekleme ✓ Kelimelerin son sesini fark etme
6-Sesbirim Farkındalığı	✓ Kelimleri seslerine ayırma ✓ Sesleri bir araya getirerek kelime oluşturma ✓ Kelimeden ses atma ✓ Kelimeye ses ekleme
7-Ses-Harf Eşleştirme	✓ Harf ve ses arasındaki ilişkiyi fark etme ✓ Kelimeye yeni bir harf ekleme ✓ Kelimedeki harfi başka bir harfle değiştirme

DeneySEL İşlem Sürecinde Uygulanan İşlemler

Araştırmanın deneySEL işlemi, 12 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. İlk iki hafta ve son iki hafta veri toplama araçlarının uygulanmasına ayrılmış geriye kalan sekiz hafta boyunca da deneySEL işlem yürütülmüştür

Deney grubunda yer alan öğrencilerle yürütülen işlemler, ön testlerin uygulanması ile başlamıştır. Ön testlerin uygulanmasından sonra, deney grubunda öğretmen tarafından “İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı” kapsamında, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarında yer aldığı biçimiyle Türkçe dersini yürütürken, öğretmenin uygun gördüğü ders saatlerinde de araştırmacı tarafından 8 hafta boyunca hazırlanan “Ses Bilgisi Farkındalık Programı-(SBFP)” uygulanmıştır. SBFP dinleme aşamasında (5), uyak aşamasında (6), cümle-kelime aşamasında (5), hece aşamasında (4), ilk ses- son ses aşamasında (6), ses birim aşamasında (7) ve ses harf eşleştirme aşamasında (7) olmak üzere toplam 40 oturumda uygulanmıştır. Bu aşamalar zorluk derecelerine göre sıralanmış ve bir aşamadaki oturumlar tamamlanmadan diğer aşamalara geçilmemiştir. Her oturumda 15-30 dakika süren en fazla iki etkinliğe yer verilmiştir. Oturumlar hazırlanan günlük planlar doğrultusunda araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu oturumlarda yapılan etkinliklerden bir tanesine aşağıda yer verilmiştir:

Oturum No	13.
Tarih	4 Kasım 2014
Sınıf	Birinci Sınıf
Beceri	Cümle ve Kelime Farkındalığı
Önerilen Süre	30dk
Ortam	Sınıf
Gerekli Materyaller	Tahta kalem Tek heceli kelimeler listesi
Kazanımlar	Amaç 9. Cümlemin bir dizi kelimeden oluştuğunu anlayabilme. Kazanım •Cümlemin birbirinden bağımsız kelimelerden oluştuğunu bilir. •İki- dört kelimeden oluşan cümlelerin kelime sayısını hesaplayabilir.
Etkinlik ve Oyun	• Tek heceli kelimelerden oluşan bir cümle söyleyin ve tahtaya yazın (Nil tat.) Sonra çocuklara bu cümlemin iki parçadan oluştuğunu ve bunların her birine kelime dediğini açıklayın. Kelimleri yeniden kullanarak cümleleri yeniden söyleyin ve tahtaya yazdığınız cümlelerdeki kelimeleri kutu içine alarak ayrı ayrı görmelerini sağlayın. Sonra üç kelimelik cümleler kurun ve kurduğunuz cümleleri yazdığınız ilk cümlemin altına yazınız. Cümlelerin birbirinden bağımsız parçalardan oluştuğu ve farklı uzunlukta olabileceklerini açıklayın. Nil tat. Nil et tat. Tan un ele.

• Cümledeki kelime sayılarını tartışıp cümle uzunluklarını karşılaştırın. Çocuklar ikinci cümlede daha fazla kelime olduğundan daha uzun olduğuna karar verebilmelidir. Konuyu güçlendirmek için çeşitli cümleler ile etkinliğe devam edin. Daha sonra aşağıdaki cümleleri çocuklara söyleyin ve kaç kelimeden oluştuğunu sorun. Çocuklardan cevaplar alındıktan sonra cümleyi tahtaya yazın, cümledeki kelimeleri kutu içine alarak cümlelerin kaç kelimeden oluştuğu gösterin.

Tek heceli kelimelerden oluşan cümleler	Tek heceli kelimeler oluşan cümlelerle çalışıldıktan sonra aşağıdaki cümleler yapılabilir.
Mert gel.	Talat un ele.
Cem tuz at.	Mete ete tuz at.
Nur ip al.	Nil süt al.
Can tut.	Ata iri taneli nar al.
Nil su iç.	Talat ev al.
Cenk saz çal.	Ali atla
Tan tel al.	Ela ata ot at.
Gül iç.	Mert tat.
Sarp oy ver.	Emir ok at.
Tunç git.	Meral sulu elma al.
Berk gül at.	Emir anteni tamir et.

Bu etkinlikte kullanılacak tek heceli kelimeler listesine Ses Bilgisi Farkındalık Program Kitapçığı'nın ekler kısmında yer verilmiştir.

Sınıf öğretmeni deneysel uygulamanın yapıldığı derslere gözlemci olarak katılmıştır. Araştırmacı, her oturumdan bir gün önce etkinlik için gerekli olan malzeme ve ortamı sınıf öğretmeni ile birlikte hazırlamıştır. Oturumlardaki etkinliklere başlamadan önce çocuklara ne yapacakları anlatılmış, herkes ne yapılacağını anladıktan sonra etkinliğin uygulamasına geçilmiştir.

Planlanan oturumlar tamamlandıktan sonra son test uygulanarak deneysel işlemler tamamlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere uygulanan öğretim programının öğrenciler üzerindeki uzun süreli etkilerini değerlendirmek amacıyla son testler uygulandıktan bir ay sonra kalıcılık testleri uygulanmıştır. Ancak, bu süreç içerisinde öğrencilerin formal ilk okuma yazma öğretimi devam ettiğinden dolayı bu durumun elde edilen verilerin geçerliliğini etkileyeceği düşünülmüş ve kalıcılık testlerinin analizine araştırmada yer verilmemiştir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerle yürütülen işlemler, ön testlerin uygulanması ile başlamıştır. Bu işlemin tamamlanmasından sonra, kontrol grubuna herhangi bir deneysel uygulama (sesbilgisel farkındalık öğretimi) yapılmamış, eğitim ve öğretim süreci deney grubunda olduğu gibi sınıf öğretmeni tarafından ilkökul Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında, yer alan uygulamalar doğrultusunda yürütülmüştür. 8 hafta sonra son testler uygulanarak deneysel işlem tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı becerileri ve kelime bilgisi deneysel işlem öncesinde ve sonrasında ölçülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test - son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı bağımlı (ilişkili) gruplar t testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı ise bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi ve Mann-Whitney U (MWU) testi ile incelenmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi “.05” olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın, son test puanlarına ilişkin elde edilen anlamlı farkın düzeyini saptamak amacıyla etki büyüklüğü değerleri incelenmiştir. Bağımsız gruplar t-testinde etki değeri için “ η^2 ” değeri hesaplanmıştır. Eta-kare ($\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n_1 + n_2 - 2)}$) aldığı değere göre “.01- .06” düşük düzeyde etki, “.06- .14”

orta düzeyde etki ve “.14 ve üstü” yüksek düzeyde etki şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2011; Pallant, 2007). MWU testinde etki değeri için “r” değeri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü katsayısı ($r = \frac{|Z|}{\sqrt{N}}$) aldığı değere göre “.10-.30” düşük düzeyde etki, “.30-.50” orta düzeyde etki ve “.50 ve üzeri” yüksek düzeyde etki şeklinde yorumlanmaktadır (Aron, Aron ve Elliot, 2014; Connolly, 2007: 218; Corder ve Foreman, 2009: 39).

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama araçları biri araştırmacı diğeri de MEB’de çalışan bir öğretmen olmak üzere iki uygulayıcı tarafından ön test ve son test olarak uygulanmıştır. İki uygulayıcı arasındaki Cohen Kappa katsayısı SBFÖ için “1 (p<.05)”, FFÖ için “1 (p<.05)”, YFDKL için “0.866 (p<.05)”, PRKT için “1 (p<.05)” ve toplamda ise “0.990” (p<.05) olarak tespit edilmiştir. Kappa değerinin $k < 0.01$ olması hiç uyumun olmadığını, “.01-.20” olması önemsiz uyumun varlığını, “.21-.40” zayıf, “.41-.60” orta düzeyde, “.61-.80” yeterli ve “.81- 1.00” ise mükemmel uyumun varlığını göstermektedir (Kılıç, 2015: 143). Bu bulgu uygulayıcılar arasında uyumun oldukça yüksek olduğunu göstermiştir.

Ölçeklerin uygulanma süresi uzun olduğundan, öğrencilerin yorulmaması için; bir ölçek, çalışma grubundaki öğrencilerin tamamına uygulandıktan sonra diğer ölçeğin uygulamasına geçilmiştir. Uygulamalar, uygulayıcıların ve öğrencilerin rahatça çalışabilecekleri, ısı, ses ve aydınlatma açılarından uygun olan iki boş derslikte yürütülmüştür.

Ölçüm güvenirliliği için, veri toplama araçlarına ait deney ve kontrol grubundan elde edilen ön test ve son test ölçümlerinin güvenirlilik analizleri yapılmıştır. SBFÖ, FFÖ ve YFDL’ nin ön test ve son test ölçümlerine ait K-20 güvenirlilik katsayıları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Deney ve kontrol grubunun SBFÖ, FFÖ ve YFDL’ne ait ön test ve son test ölçümlerinin K-20 güvenirlilik katsayıları

Gruplar	Ölçüm	SBFÖ K-20	FFÖ K-20	YFDL K-20
Deney	Ön Test	.91	.82	.72
	Son Test	.95	.87	.78
Kontrol	Ön Test	.90	.80	.77
	Son Test	.94	.77	.70

Tablo 3 incelendiğinde SBFÖ, FFÖ ve YFDL’ nin ön test ve son test ölçümlerine ait güvenirlilik katsayılarının (K-20≥.70) yeterli düzeyde olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2011: 171, Tavşancıl, 2010: 29). PRKT’ nin puan hesaplama sistemi farklı olduğu için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerinin güvenirlilik değerleri hesaplanmamıştır.

Biri deney, biri kontrol grubu olmak üzere belirlenen sınıflara iki ayrı sınıf öğretmeni girmektedir. İki ayrı öğretmenin olması ders işleme süreçlerinde farklılık yaratacağından, deneysel işleme başlamadan önce öğretmenlerle gerekli görüşmeler yapılmıştır. Özellikle öğretmenlerin uygulama öncesinde işlenecek ünitelerin süreleri, ders planları, derste kullanılacak materyaller ve kullanılacak etkinlikler konusunda, ortak bir görüşle hareket etmeleri istenmiştir. Ayrıca araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için belirli aralıklarla, her iki grupta da gözlemler yapılmış uygulamaların ilkökul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına uygunluğu ve yapılan uygulamaların birbirine paralel yürütülüp yürütülmediği kontrol edilmiş ve öğretmenlerin, uygulamaları ilkökul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun ve birbirine paralel yürüttükleri görülmüştür.

Bulgular

Kontrol grubundaki öğrencilerin “sesbilgisel farkındalık becerilerinin, yazı farkındalığı becerilerinin ve kelime bilgisinin” gelişimini incelemek amacıyla SBFÖ, FFÖ, YFDL ve PRKT’e ait ön test ile son test puan ortalamaları arasındaki fark analiz edilmiş ve yapılan analiz sonuçlarına Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Kontrol grubunun SBFÖ, FFÖ, YFDL ve PRKT'e ait ön test ve son test puanlarına ilişkin analiz sonuçları

Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları								
Grup	Ölçek	Ölçüm	N	X	S.	t	sd	p
Kontrol	SBFÖ (Sesbilgisel Farkın.)	Ön Test	23	16.26	7.94	-7.08	22	.000*
		Son Test	23	25.47	10.32			
	FFÖ (Sesbilgisel Farkın.)	Ön Test	23	6.69	4.08	-6.88	22	.000*
		Son Test	23	16.60	6.29			
	PRKT (Kelime Bilgisi)	Ön Test	23	6.91	1.24	-2.79	22	.011*
		Son Test	23	7.74	1.13			
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları								
Grup	Ölçek	Son Test– Ön Test	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p	
Kontrol	YFDL (Yazı Farkındalığı)	Negatif	1	2.50	2.50	3.93**	.000*	
		Pozitif	20	11.43	228.50			
		Eşit	2	-	-			

**Negatif sıralar temeline dayalı, *p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasında; SBFÖ [t(22)=-7.08; p<.05]; FFÖ [t(22)=-6.88; p<.05]; YFDL (z=3.93; p<.05) ve PRKT'e [t(22)=-2.79; p<.05] göre son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kontrol grubundaki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve kelime bilgisi düzeylerinde artış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubundaki öğrencilerin “sesbilgisel farkındalık becerilerinin, yazı farkındalığı becerilerinin ve kelime bilgisinin” gelişimini incelemek amacıyla SBFÖ, FFÖ, YFDL ve PRKT'e ait ön test ile son test puan ortalamaları arasındaki fark analiz edilmiş ve yapılan analiz sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Deney grubunun SBFÖ, FFÖ, YFDL ve PRKT'e ait ön test ve son test puanlarına ilişkin analiz sonuçları

Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları								
Grup	Ölçek	Ölçüm	N	X	S.	t	sd	p
Deney	SBFÖ (Sesbilgisel Farkın.)	Ön Test	24	16.16	7.99	-16.95	23	.000*
		Son Test	24	50.00	10.25			
	FFÖ (Sesbilgisel Farkın.)	Ön Test	24	6.20	4.08	-15.62	23	.000*
		Son Test	24	32.41	3.90			
	PRKT (Kelime Bilgisi)	Ön Test	24	6.72	1.37	-8.22	23	.000*
		Son Test	24	9.13	1.09			
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları								
Grup	Ölçek	Son Test– Ön Test	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p	
Deney	YFDL (Yazı Farkındalığı)	Negatif	0	.00	.00	4.29**	.000*	
		Pozitif	24	12.50	300.00			
		Eşit	0	-	-			

**Negatif sıralar temeline dayalı, *p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasında; SBFÖ [t(23)=-16.95; p<.05]; FFÖ [t(23)=-15.62; p<.05]; YFDL (z=4.29; p<.05) ve PRKT'e [t(23)=-

8.22; $p < .05$] göre son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durum deney grubundaki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve kelime bilgisi düzeylerinde artış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deneyisel işlem sonrası (son test), sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve kelime bilgisinden oluşan erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından, deney ve kontrol grubu arasındaki farkın anlamlılığının incelenmesi amacıyla; deney ve kontrol grubunun, SBFÖ, FFÖ, YFDL ve PRKT'e ait son test puanları arasındaki fark analiz edilmiş ve yapılan analiz sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Deney ve kontrol grubunun SBFÖ, FFÖ, YFDL ve PRKT'e ait son test puanlarına ilişkin analiz sonuçları

Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları											
Ölçüm	Ölçek	Grup	N	X	ss.	Levene Testi		t	sd	p	η ²
						F	p				
Son Test	SBFÖ	Deney	24	50.00	10.25	.30	.581	8.16	45	.000*	.60
		Kontrol	23	25.47	10.32						
	FFÖ	Deney	24	32.41	3.90	3.32	.750	10.39	45	.000*	.71
		Kontrol	23	16.60	6.29						
	PRKT	Deney	24	9.13	1.09	.79	.378	4.28	45	.000*	.29
		Kontrol	23	7.74	1.13						
MWU Testi Sonuçları											
Ölçüm	Ölçek	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p	r		
Son Test	YFDL	Deney	24	32.94	790.50	61.50	-4.60	.000*	.67		
		Kontrol	23	14.67	337.50						

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında; SBFÖ [$t(45)=8.16$ $p < .05$; $\eta^2=.60$]; FFÖ [$t(45)=10.39$ $p < .05$; $\eta^2=.71$]; YFDL (MWU=61.50; $p < .05$; $r=.67$) ve PRKT'e [$t(45)=4.28$ $p < .05$; $\eta^2=.29$] göre deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu deneysel işlem sonrası, SBFÖ'nün uygulandığı deney grubunun, "sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve kelime bilgisi" düzeyinin kontrol grubundan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, SBFÖ'nün öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin, yazı farkındalığı becerilerinin ve kelime bilgisinin gelişimi üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın, son test puanlarına ilişkin elde edilen anlamlı farkın düzeyini saptamak için hesaplanan " η^2 " değerleri ve " r " değerleri, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve kelime bilgisi" düzeylerinde deney grubu lehine olan farklar üzerine SBFÖ'nün yüksek düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Erken okuryazarlık, formal okuryazarlığa öncülük eden ve gelişen okuma ve yazma davranışlarıdır (Sulzby ve Teale, 1991: 728). Okul öncesi dönemde desteklenen erken okuryazarlık becerileri çocukların formal eğitime başladıkları ilkokuldaki okuma yazma becerilerinin gelişimini desteklemekte; başka bir deyişle okuma yazmanın temelini oluşturmaktadır (Taşkın, Sak ve Sak, 2015: 330). Gozali-Lee ve Dan Mueller (2013) yaptıkları çalışmada, erken okuryazarlık becerilerinin okuma-yazma becerilerinin gelişimi üzerine olumlu bir etkisi olduğu bulunmuş, Kaminski ve Good (1998: 113) da başarılı okuma eğitimi ve okuma problemlerinin önlenmesi için, çocukların erken okuryazarlık becerilerine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Çocukların okumayı öğrenmeleri için, yazılı dili ve sözlü dili fark etmeleri ve bunlar arasında bağ kurmaları gerekmektedir. Çocukların sözlü dilin yapısına ilişkin ses bilgisini edinmeleri için sesbilgisel farkındalık becerileri; yazılı dilin yapısına ilişkin yazı kavramı ve harf bilgisinin edinmesi için de yazı farkındalığı becerileri ve alfabe bilgisi gereklidir. Sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı ise erken okuryazarlığı oluşturan beceri alanlarından bazılarıdır. Okuma-yazma ile ilgili araştırma yapan araştırmacılar, erken okuryazarlığın temeli olan çeşitli beceri alanları belirlemişlerdir. Bu beceri alanlarını, Gozali-Lee ve Dan Mueller (2013), alfabe bilgisi, sesbilgisel

farkındalık, sesbilgisel hafıza, hızlı isimlendirme, harf yazma; Israel (2008), sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve sözlü dil becerileri; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015), kelime bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve dinlediğini anlama; Pullen ve Justice (2003), sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil becerileri olarak sınıflandırmıştır. Bu çalışmada erken okuryazarlık becerilerinden sadece; (1)sesbilgisel farkındalık, (2)yazı farkındalığı ve (3)kelime bilgisi ele alınmıştır.

Sesbilgisel farkındalık, Torgesen ve Mathes'e (1998: 3) göre dili oluşturan sesleri fark edebilme, sesler hakkında düşünebilme ve sesleri manipüle edebilme (hece veya ses silme, ekleme ve değiştirme vb.) becerisi; Blachman'a (2000: 483) göre anlamdan ziyade, konuşmadaki yapıların sesbilgisel bileşenlerinin farkında olma olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlara göre, sesbilgisel farkındalık, anlamdan bağımsız bilinçli olarak sözel dilin daha küçük birimlere (kelime-hece-sesbirim) ayrılacağına farkında olma, konuşma dilinde yer alan sesbirimleri fark etme, tanıma, analiz etme ve onları etkili şekilde kullanabilme becerisidir (Gökkuş ve Akyol, 2020: 309). Sesbilgisel farkındalık, çeşitli gelişim aşamalarından ve bu gelişim aşamalarında gerçekleştirilebilmesi gereken sesbilgisel farkındalık görevlerinden oluşur (Erkan Süel, 2011: 13). Kelime düzeyinde başlayan sesbilgisel farkındalık görevleri, aşamalı bir şekilde kelimelerden daha küçük parçalara doğru ilerler (Erdoğan, 2009: 28). Rathvon (2004: 67), sesbilgisel farkındalık görevlerini, sesbirim olmayan ve sesbirim (birbirinden bağımsız sesleri algılama ve kullanma becerileri) olmak üzere iki bölüme ayırmıştır. Sesbirim olmayan bölüm, uyak, kelime, hece, ilk ses-son ses becerilerini; sesbirim bölümü ise birbirinden bağımsız sesleri algılama ve kullanma becerilerini içermektedir.

Yapılan çeşitli araştırmalarda, bu dil becerisi ile okuma arasında karşılıklı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Erdoğan, 2009; Erkan Süel, 2011; Gül, 2006; Karakelle, 2004; Turan ve Gül, 2008). Sesbilgisel farkındalık becerileri özellikle sesbirim farkındalığı söylenen kelimenin, ses özelliklerini kodlayarak, yazılı kelimenin kavranması için gerekli olan alfabetik ilkelerin geliştirilmesine katkı sağlar. Yazılı kelimenin kodunu çözmek için, bir yazma sisteminin mantığını ve bir ön koşul olarak sözlü kelime üretiminin mantığını anlamak gerekir (Hempenstall, 1997: 9). Bu yüzden sesbirim farkındalığı, çocukların metin içindeki sesbilgisel olarak kod çözme yetenekleri üzerindeki etkisi ile okumanın gelişmesinde birincil etkiye sahiptir (Torgesen ve Mathes, 1998: 4).

Sesbilgisel farkındalık, verilen öğretimlerle gelişebilen bir beceridir (Aktan Kerem, 2001; Bayraktar, 2013). Turan ve Akoğlu'un (2011) yaptıkları araştırmada uyak farkındalığı, kelime farkındalığı ve sesbirim farkındalığı aşamalarını içeren sesbilgisel farkındalık öğretiminin sesbilgisel farkındalık becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Kozminsky ve Kozminsky (1995) yaptıkları araştırmada Lundberg vd. (1988) tarafından hazırlanan sesbilgisel farkındalık öğretim programını uygulamış ve bu programın sesbilgisel farkındalık becerileri, okuduğunu anlama ve okumayı edinme üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, uygulanan programın genel sesbilgisel farkındalık becerilerini, okuduğunu anlamayı anlamlı bir şekilde geliştirdiği bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara da, SBFP kapsamında verilen sesbilgisel farkındalık öğretiminin, birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık ile birlikte, geleneksel okuryazarlığın temel yapı taşları olarak görülmektedir (Justice ve Ezel, 2001: 209). Yazı farkındalığı, ilk olarak 1960 yılında Clay tarafından ifade edilmiştir (Bayraktar, 2013: 44). Yazılı dilin kurallarının, işlevinin ve yazılı dil ile sözel dil arasındaki ilişkinin anlaşılması olarak tanımlanmaktadır (Justice ve Ezel, 2001: 208). Rathvon (2004: 112) yazı farkındalığını, yazının işlevini fark etme ve yazının kurallarını fark etme olarak ele almıştır. 1)Yazının işlevini fark etme, yazının iletişimdeki rolünün anlaşılması olarak tanımlanmıştır (okunan hikâyede söylenenlerin yazılı işaretlerle temsil edildiğini ve bilgi verdiğini, okumanın farklı amaçları olduğunun kavranması vb). 2)Yazının kurallarını fark etme ise yazının özelliğini ve mekaniğinin bilgisi olarak ifade edilmiştir (yazının soldan sağa, yukardan aşağıya doğru ilerlediği, kelimelerin arasında boşluklar olduğunun, kelimelerin harflerden oluştuğunu farkında olma vb). Israel (2008: 48-49) yazılı dilin amacının iletişim kurmak olduğunu ve kâğıtta yer alan işaretlerin bir anlam taşıdığını (yazı kavramı) kavrayan; çevresel yazıları fark eden, harflerin isimleri olduğunu ve kelimelerin farklı biçim ve şekillerinin olduğunu anlayan (harf kavramı); yazı ve resimler, harfler ve kelimeler, kelimeler ve aralarındaki boşluklar arasındaki ayrımı yapan (kelime kavramı); yazının soldan sağa ve yukarıdan

aşağıya doğru bir akış yönü olduğunu bilen (yazı kavramı); bir kitabın kısımlarını ve amaçlarını tanıyan (kitap kavramı); noktalama işaretlerinin bir amacının olduğunu bilen ve fark eden (noktalama kavramı); gördüğü kelimelerin bazılarını tanıyan, tanıdığı yazılı sembolleri yazmaya çalışan bir çocuğun yazı farkındalığının gelişmeye başladığını belirtmiştir.

Yazı farkındalığı okuma becerilerinin edinilmesine katkı sağlamakta ve okumanın edinilmesiyle de yerleşmektedir. Bay, Altun ve Çetin (2014: 255), yazı farkındalığının çocukların gelecekteki okuma becerilerini ön gören, en güçlü becerilerden birinin olduğunu ifade etmiş; Weir (1989: 458) de erken yaşlarda, yazı kavramlarına sahip olmanın okumayı kolaylaştırdığını ve okumanın öğrenilmesi için gerekli olduğunu saptamıştır. Çocukların yazı farkındalığı ile sesbilgisel farkındalığı birleştirilerek, okuma yazma farkındalığını kazanmaları sağlanmalıdır (Şimşek, 2011). Carroll, Bowyer-Crane Duff, Hulme, Margaret ve Snowling (2011: 8) göre, okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerileri birbirleri ile etkileşim içindedir ve bu iki temel beceri okuma becerilerinin edinilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Morris (1993) yaptıkları çalışmada sesbirim farkındalığının gelişmesi için kelime kavramının öğrenilmesi gerektiği ve bunların birbirini ile etkileşim içinde olduğu belirtilmiştir. Bazı yazarlara göre yazılı dilin özellikleri, çocuğun sesbilgisel açıdan kelime farkındalığının gelişmesi için gerekli olduğu gibi (Kolinsky, Cary ve Morais, 1987: 223); çocuğun yazılı dildeki sesleri ve kelimeleri birbirinden ayrı olarak duyması da yazılı dildeki harf ve kelime farkındalığının gelişimi için gereklidir (Bayraktar, 2013: 60). Ayrıca çocukların, cümlelerin kelimelerden, kelimelerin hece ve sesbirim gibi daha küçük birimlerden oluştuğunu anlaması, onların yazılı dilin kodlarını çözmelerini ve söylenen kelimelerin yazılı kelimelerle eşleştirmelerini yani ses-harf eşleştirme becerisini edinmelerini kolaylaştırmaktadır (Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008: 2).

Yazı farkındalığı, verilen öğretimlerle gelişebilen bir beceridir (Bayraktar, 2013; Şimşek, 2011). Bu çalışmadan elde edilen bulgularda da, SBFP kapsamında verilen sesbilgisel farkındalık öğretiminin, birinci sınıf öğrencilerinin yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Kelime bilgisi, bir kişinin anlamını bildiği, okuduğu-dinlediği zaman tanıdığı, konuşurken-yazarken kullandığı kelimelerin tümü olarak kabul edilebilir. Sözel dil ve kelime bilgisi, erken çocukluk dil ve okuma yazma gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Sözel dil ve kelime bilgisi sadece konuşma becerilerini değil aynı zamanda okuma ve yazma becerilerini de güçlü bir şekilde etkilemektedir (Beauchat, Blamey ve Walpole, 2010: 17). Beck ve McKeown, (2007) yaptıkları çalışmada okuma becerisi ile kelime bilgisi arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Güneş (2014) çok kelime duyan ve anlamını bilen çocukların, okumayı daha kolay öğrendiklerini; Allor (2002: 3) ise kelime bilgisi yetersiz olan çocukların okumayı öğrenmede zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Rief ve Stren (2010: 98) kelime bilgisini okuma başarısını belirleyen en temel faktör olarak tanımlamıştır. Kelime bilgisinin okuma üzerindeki rolünü belirlemek için, kelime bilgisi genişliği (bilinen kelime sayısı) ve kelime bilgisi derinliği (kelimenin ne kadar bilindiği) kavramları arasında bir ilişki kurmak gerekir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, kelime bilgisi genişliğinin (kelimelerin sesbilgisel yapılarına dayanır) doğrudan sesbirim farkındalığı ve kod çözme becerileri ile ilişkili olduğunu; kelime bilgisi derinliğinin ise (kelimelerin anlamsal temsilinin zenginliğine dayanır), daha sonraki okuduğunu anlama becerilerini önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Kleeck, 2008: 631).

Sözel dil, kod çözme becerilerinin gelişimini doğrudan desteklemesede sesbilgisel farkındalığın gelişmesi içinde olası bir kaynaktır ve özellikle okul öncesi dönemde aralarında sıkı bir ilişki vardır (Lonigan, 2007: 21-22). Sénéchal, Ouellette ve Rodney (2006) yaptıkları çalışmada çocuğun kelime bilgi seviyesi arttıkça, kelimelerin farklı formlarını gördüğünü, böylelikle kelimelerin daha küçük birimlere bölünebileceğini fark ettiklerini ve bunun da sesbilgisel farkındalığı olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Burgess ve Lonigan (1998) orta sosya-ekonomik düzeyde olan 4 yaşındaki 98 öğrenciyle yaptıkları boylamsal araştırma sonunda, çocukların sahip oldukları kelime bilgisinin bir yıl sonraki sesbilgisel farkındalık becerilerinin yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Llyod, Quinn ve Butterfield (1990) öğrencilerin kelime gelişimi ile sesbilgisel farkındalık becerileri arasında nedensel bir ilişikini olduğunu, sesbirim öğretiminin çocukların kelime gelişimine yardım ettiğini ifade etmiştir. Cooper, Roth, Speece ve Schatschneider (2002) sesbilgisel farkındalığın, sözel dili ve okuma başarısını arttırdığını ortaya koymuştur. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar sesbilgisel farkındalık ve kelime bilgisi arasında eş zamanlı ve uzun süreli ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bazı veriler, kelime bilgisinin sesbilgisel

farkındalığın gelişimini yordadığını ortaya koymuştur. Kelime bilgisi ve sesbilgisel farkındalık arasındaki ilişki sözcüksel yeniden yapılandırma modeli ile de açıklanmaktadır (Lonigan, 2007: 24). Dil edinimin içsel bir parçası olan “sözcüksel yeniden yapılandırma” sürecinin bir sonucu olarak sesbilgisel farkındalığın gelişebileceği düşünülmektedir. Sözcüksel yeniden yapılandırma modeli, normal gelişim sürecinde çocukların sesbilgisel temsillerinin yaşla birlikte fonetik özellikler açısından giderek daha kesin ve açık bir şekilde belirlendiği önermesine dayanmaktadır (Goswami, 2001: 5). Kelime dağarcığı az alan küçük çocukların bildikleri kelimelerin söz dizimi belleğe bütünsel olarak kaydedilir. Okul öncesi ve erken okul yıllarında çocuklar daha fazla kelime öğrendikçe, kelimeleri, birer birer değil, bileşen parçaları açısından hatırlamanın ve tanımanın daha verimli olduğunu anlarlar (Lonigan, 2007: 24). Yeniden yapılanma, büyük ölçüde kelime dağarcığına bağlı olduğu için uzun sürelidir. Aşına olunan ve sesbilgisel açıdan benzer olan kelimelerin öğrenilmesi artıkça kademeli olarak kelimelerin belleğe kaydedilmesi bütünden daha küçük birimlere ve parçalara doğru hareket etmektedir (Walley, Metsala ve Garlock, 2003:6). Örneğin, bir çocuk "kar", "zar", "nar", "kan", "kas", kör ve "kir" kelimelerine aşına olduğunda, bu kelimelerin hepsinin tek bir ses ile "kar" kelimesinden farklı olduğunu anlaması ve benzeri sesleri olan bu kelimeleri birbirinden hızlı ve doğru bir şekilde ayırt edebilmesi için çocukların zihinsel sözlüğündeki her bir kelimenin ses dizileri ile temsil edilmesi gerekmektedir (Goswami, 2001: 6-7). Bu nedenle sözlüksel yeniden yapılandırma, sesbirim farkındalığını geliştirmekte ve sürdürmektedir (Walley, vd., 2003: 7).

Kelime bilgisi, çocukta okul öncesi dönemde aile ve yaşadığı çevrede şekillenir (Özalp, 2011: 5). Çoğu zaman, tekrar tekrar konuşmalar yaparak, konuşmalardaki yeni kelimeleri, öyküleri dinleyerek ve medya aracılığıyla dolaylı olarak öğrenilir (Konza, 2014: 160). 6 yaşından itibaren çocuğun sahip olduğu dil, okulda belli bir program ve plan doğrultusunda gelişmektedir ve dilin geliştirilmesinde de “kelime öğretimi” büyük önem taşımaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 31). Yapılan birçok araştırmada, çocukların kelimeleri kullanma ve anlama düzeylerinin, kelime öğretim etkinlikleri ve zengin öğretim programları ile artabileceğini ortaya koymuştur (Beck ve McKeown, 2007; Silverman, 2007). Bu çalışmadan elde edilen bulgulara da, SBFP kapsamında verilen sesbilgisel farkındalık öğretiminin, birinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi düzeylerini artırdığı görülmüştür.

Sesbilgisel farkındalık, okuma beceresi ile doğrudan ilişkilidir ve okuma becerisinin en güvenilir yordayıcısıdır. Sesbilgisel farkındalıktaki yetersizlik doğrudan okuma becerisindeki yetersizlik ile bağlantılıdır. Erken müdahale programları ile bu becerideki yetersizlikleri giderilebilir ve bu beceri geliştirilebilir. Sesbilgisel farkındalığın gelişmesi de çoğunlukla, diğer erken okuryazarlık becerilerini, okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğinden, bu becerilere yönelik öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması önem taşımaktadır.

Kaynaklar

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, L., & Beeler, T. (2002). *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Akbey, G.Ö. (2016). *Down sendromlu bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile fonolojik farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akdal, D. (2018). *Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akoğlu, G. ve Turan, F. (2012). Phonological awareness as an educational intervention approach: effects on reading skills with mentally retarded children. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal Of Education*, (42), 11-22.
- Aktan Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktan, E. (1996). *Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (sesbirim duyarlılığı) karşılaştırılmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Allor, J. H. (2002). The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 47-57.
- Aron, A., Aron, E. & Elliot, C. (2014). *Statistics for psychology* (6. baskı). London: Pearson.
- Balcı, Ö. (2016). *Konuşma sesi bozukluğu olan çocuklarda fonolojik farkındalık becerileri ve sözel çalışma belleği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bay, D. N., Altun, S. A. & Çetin, Ö. Ş. (2014). Okuma yazmaya hazırlık araştırmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beauchat, K., Blamey, K. & Walpole S. (2010). *The building blocks of preschool success*. New York: The Guilford.
- Beck, I. L. ve McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271.
- Bentin, S., Hammer, R., & Cahan, S. (1991). The effects of aging and first grade schooling on the development of phonological awareness. *Psychological science*, 2(4), 271-275.
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. M. Kamil, Pr Mosenthal, D. Pearson, R. Barr (Ed.), *Handbook of Reading Research Volume III* (483-503). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burgess, S. R., ve Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: evidence from a preschool sample. *Journal of experimental child psychology*, 70(2), 117-141.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı- istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA.
- Büyüktaşkapı, S. (2012). Adaptation of mountain shadows phonological awareness scale (ms-pas) into turkish and validity and reliability study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 509-518.
- Carroll, J.M., Bowyer-Crane C., Duff, F.J., Hulme, C., Margaret J. & Snowling, M., J. (2011). Theoretical framework: foundations of learning to read. Cheshier, D. (Ed), *Developing language and literacy effective intervention in the early years* (pp. 1-16). John Wiley ve Sons, Ltd. ISBN: 978-0-470-71186-6.
- Chard, D. J., ve Dickson S. V. (1999). Phonological awareness: instructional and assesment guideliness. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5th edition). London: Routledge Falmer.
- Connolly, P. (2007). *Quantitative data analysis in education: a critical introduction using spss*. Routledge, USA.
- Cooper, D. H., Roth, F. P., Speece, D. L., & Schatschneider, C. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 23(03), 399-416.
- Corder, G. W. ve Foreman, D. I. (2009). Nonparametric statistics for non statisticians: a stepby-step approach. John Wiley & Sons, Inc., New Jersey. 15.08.2015 tarihinde http://gtu.ge/AgroLib/0696207_2982C_corder_g_w_foreman_d_i_nonparametric_statistic.pdf adresinden alınmıştır.
- Demirtaş, Ç.P. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinler, H. (2018). *Şiir odaklı destekleyici eğitim programının okul öncesi dönemi çocuklarının fonolojik farkındalıklarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.

- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkan Süel, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. *Handbook of early literacy research*, 1, 111-125.
- Gozali-Lee, E., ve Mueller, D. (2013). Early Literacy. 15.08.2015 tarihinde https://www.wilder.org/sites/default/files/imports/GenerationNext_EarlyLiteracyReport_4-13.pdf adresinden alınmıştır.
- Gökkuş, (2016). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökkuş, İ., ve Akyol, H. (2020). Ses bilgisi farkındalık programının birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 308-331.
- Gül, G. (2006). *Hafif derecede zihinsel engelli çocukların okuma becerilerine ses bilgisel farkındalık becerileri eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. & Ergül, C. (2016). Ses bilgisi farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: boylamsal bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(1).
- Güneş, F. (2014) *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA.
- Hempenstall, K. (1997) The role of phonemic awareness in beginning reading: A Review:1-32. 15.08.2015 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Kerry_Hempenstall/publication/287116492_The_Role_of_Phonemic_Awareness_in_Beginning_Reading_A_Review/links/56d9697708aebabdb40f7003/The-Role-of-Phonemic-Awareness-in-BEGINNING-Reading-A-Review adresinden alınmıştır.
- Israel, S. E. (2008). *Early reading first and beyond: A guide to building early literacy skills*. California: Corwin.
- İslamoğlu Külte, Ş. (2019). *2-6 yaş arası down sendromlu bireyler ile normal gelişim gösteren bireylerin fonolojik farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Justice, L. M., ve Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225.
- Kaminski, R. A., ve Good, R. H. (1998). Assessing early literacy skills in a Problem Solving model: Dynamic Indicators of Early Literacy Skills. M. R. In Shinn (Ed.) *Advanced applications of Curriculum Based Measurement*. Guilford school practitioner series. New York: The Guilford.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkökuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 24, 45-56.
- Karaman, G. (2006). *Anasınıfına devam eden farklı sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 237-268.
- Katz, J., Onen, F., Demir, N., Uzlukaya, A., & Uludağ, P. (1974), A Turkish peabody picture vocabulary test. *Hacettepe Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 6, (1-2), 129 – 140.
- Kazanoğlu, D. (2017). *Türkçe fonolojik farkındalık testi geliştirilmesi, geçerlik, güvenirlik çalışması*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıç, S. (2015). Kappa test. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142.

- Kleeck, A. V. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.
- Kolinsky, R., Cary, L., & Morais, J. (1987). Awareness of words as phonological entities: The role of literacy. *Applied Psycholinguistics*, 8(3), 223-232.
- Konza, D. (2014). Teaching reading: Why the "Fab Five" should be the "Big Six". *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 153. 15.08.2015 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047077.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kozminsky, L., ve Kozminsky, E. (1995). The effects of early phonological awareness training on reading success. *Learning and Instruction*, 5(3), 187-201.
- Lonigan, C. J. (2007). Vocabulary development and the development of phonological awareness skills in preschool children. In R. W. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Ed.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 15 – 31). New York: Guilford Press.
- Morris, D. (1993). The relationship between beginning readers' concept of word in text and phoneme awareness in learning to read: A longitudinal study. *Research in the Teaching of English*, 27, 133-154.
- Özalp, B. (2011). *İlköğretim 1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime sayısının kişisel kelime servetine katkısının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 30-45.
- Pallant, J. (2007). SPSS survival manual. New York, NY: Mc Graw Hill.
- Parpucu, N. (2016). *Seslerin Renkli Dünyası Programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*.
- Pullen, P. C., ve Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, 39(2), 87-98.
- Rathvon, N. (2004). *Early reading assessment: A practitioner's handbook*. Guilford Press.
- Rief, S. ve Stern, J. (2010). *The dyslexia checklist: a practical reference for parents and teachers*. Jossey-Bass a Wiley imprint San Francisco.
- Sarı, B. (2012). *Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Sayar, F., ve Turan, F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, sesbilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: Kısa süreli bellek ve çalışma belleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(02), 49-67.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. *Handbook of early literacy research*, 2, 173-182.
- Silverman, R. D. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-alouds in kindergarten. *The Elementary School Journal*, 108(2), 97-113.
- Soğancı, S. (2017). *Sesbilgisel farkındalık becerilerinin sözcük okuma becerisi ile ilişkisinin incelenmesi: boylamsal bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sulzby, E., ve Teale, W. (1991). Emergent literacy. *Handbook of reading research*, 2, 727-757.
- Sürgen, D. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin fonolojik farkındalık, hızlı-otomatik isimlendirme ve çalışma belleği performanslarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Şimşek, Ö. (2011). *60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşkın, N., Sak, R., & Sak, İ. T. Ş. (2015). Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi: öğretmen görüşleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumları ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Topalca, S. (2019). *Drama yönteminin disleksiye sesbilgisel farkındalık becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Torgesen, J. K. ve Mathes, P. G. (2002). Assessment and instruction in phonological awareness. 15.08.2015 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473732.pdf> adresinden alınmıştır.
- Torgesen, J. K., ve Mathes, P. G. (1998). What every teacher should know about phonological awareness. Florida Department of Education, Division of Schools and Community Education, Bureau of Instructional Support and Community Services.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde ses bilgisi farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2014). Okul öncesi dönemde ev okuryazarlık ortamı ve fonolojik farkındalık becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 153-166.
- Turan, F. ve Gül, G. (2008). Early precursor of reading: acquisition of phonological awareness skills. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 8(1), 279-284.
- Walley, A. C., Metsala, J. L., & Garlock, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and Writing*, 16(1-2), 5-20.
- Weir, B. (1989). A Research Base for Pre-kindergarten Literacy Programs. *The Reading Teacher* 42 (7), 456-460.
- Yücel, D. (2009). *Ses bilgisi farkındalık (fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

In alphabetical written languages like Turkish, words are transferred to writings at phoneme level. In Turkish, there is one-to-one relationship between the sound and letter. In languages like Turkish with transparent relationships between sound-letter, phonological awareness skill should be acquired to learn how the words are represented in written. Therefore, training programs should be prepared to improve phonetic awareness skills appropriate for language structure of Turkish.

Early literacy skills develop in early childhood period not in series, but in together and interactive fashion. Therefore, the training programs prepared for phonological awareness are not expected solely to improve phonological awareness skills. In Turkey, number of studies inquiring the effects training programs prepared for phonological awareness skills on early literacy skills is quite limited and available ones mostly focused on pre-school (Bayraktar, 2013) and specially-trained students (Akoğlu and Turan, 2012; Gül, 2006). Effects of phonological awareness skills on reading skills continue not only in pre-school period, but also in upper classes (Chard and Dickson, 1999). Since cognitive-linguistic skills of the kids start to mature at the age of six and they start to learn how to read alphabetic writings, it is quite significant to develop phonetic awareness skills at the first grade (Bentin, Hammer and Cahan, 1991: 271).

In this study, a training program was prepared to acquire and develop phonological awareness skills of normally-progressed first grade primary school students and the effects of this program on early literacy skills (phonological awareness, print awareness and vocabulary knowledge) were investigated.

Method

Phonological awareness, print awareness skills, vocabulary knowledge and alphabet knowledge of experimental and control-group students were measured before and after the experimental process. Phonological Awareness Program (PAP) composed of seven stages (“listening – rhyme – word – syllable – onset-rime – phoneme – sound - letter matching”) was applied to experimental group students in 40 session for eight weeks, five days a week. Dependent groups (paired) t-test and Wilcoxon signed rank test were applied to assess the significance differences between pre-test and post-test scores of experimental and control group students; independent groups (unpaired) t-test and Mann-Whitney U (MWU) test were used to assess the significance of the differences between the post-test scores of experimental and control group students. Effect size values were determined to see the level of difference between post-test scores. Significance level was considered as “,05”.

Result and Discussion

Phonological awareness skills contribute especially to phonemic awareness, decoding sound characteristics of the told word, development of alphabetical principles required for comprehension of written words. Therefore, phonological awareness with the effects on decoding abilities of the children phonologically within the text has the primary effect on development of reading skills (Torgesen and Mathes, 1998: 4). Phonological awareness could be developed with the trainings provided (Aktan Kerem, 2001; Bayraktar, 2013; Kozminsky and Kozminsky, 1995; Turan and Akoğlu, 2011). Present findings revealed that the present phonological awareness training provided within the scope of PAP developed phonological awareness skills of the first-grade students.

Print awareness provide contributions in acquisition of reading skills and settled with the acquisition of reading. Bay, Altun and Çetin (2014: 255) indicated print awareness as among the most powerful skills designating future reading ability of the children. According to some researchers, characteristics of a written language are required for development of word awareness phonologically (Kolinsky, Cary and Morais, 1987: 223); separate hearing of sounds and words of a written language is required for development of letter and word awareness in written language (Bayraktar, 2013: 60). Print awareness skills could be developed with the trainings provided (Bayraktar, 2013; Şimşek, 2011). According to present findings, it was observed that the present phonological awareness training provided within the scope of PAP developed print awareness skills of the first-grade students.

Oral language and vocabulary knowledge influence greatly not only the speech skills, but also reading and writing skills (Beauchat, Blamey and Walpole, 2010: 17). Although oral language does not directly support the development of decoding skills, it constitutes a potential source for development of phonological awareness (Lonigan, 2007: 21-22). Word utilization and comprehension levels of the children could be improved word learning activities and rich learning programs (Beck and McKeown, 2007; Silverman, 2007). According to present findings, it was observed that the present phonological awareness training provided within the scope of PAP developed word knowledge levels of the first-grade students.