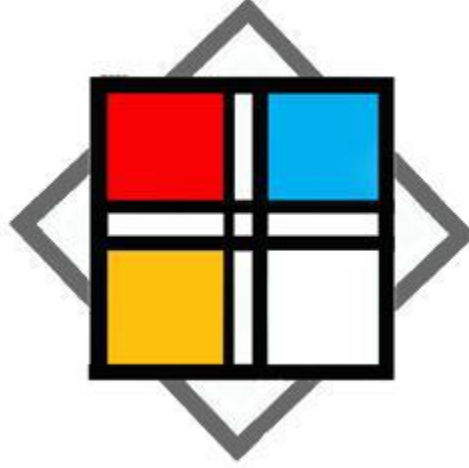




**ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ**  
Journal of Mother Tongue Education

ISSN:2147-6020



---

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

---

*2020 Sonbahar, Cilt:8 Sayı 4*  
*2020 Autumn, Volume 8 Issue:4*

**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.

**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. Adem SEZER  
Prof. Dr. Bilginer ONAN (iki makale hakemi)  
Prof. Dr. Canan ASLAN  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN  
Prof. Dr. Duygu UÇGUN  
Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA (iki makale hakemi)  
Prof. Dr. Hasan BAĞCI  
Prof. Dr. İlhan ERDEM  
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM  
Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN  
Prof. Dr. Meral GÜVEN  
Prof. Dr. Özey KARADAĞ (iki makale hakemi)  
Prof. Dr. Suat UNGAN  
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN  
Doç. Dr. Ahmet BALCI (Üç makale hakemi)  
Doç. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN  
Doç. Dr. Bayram BAŞ (Üç makale hakemi)  
Doç. Dr. Bilge AYRANCI  
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU  
Doç. Dr. Erkan ÇER (iki makale hakemi)  
Doç. Dr. Filiz METE  
Doç. Dr. Gökhan ILGAZ  
Doç. Dr. Gülnur AYDIN (iki makale hakemi)  
Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU  
Doç. Dr. Hatice FIRAT  
Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK  
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ  
Doç. Dr. Mustafa Onur KAN  
Doç. Dr. Mazhar BAL (iki makale hakemi)  
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU  
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ  
Doç. Dr. Seyit ATEŞ  
Doç. Dr. Ülker ŞEN  
Doç. Dr. Yusuf UYAR  
Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER  
Dr. Öğr. Üyesi Büşra ŞAHAN AKTAN  
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA  
Dr. Öğr. Üyesi Hacer ULU

Dr. Öğr. Üyesi Metin AKYÜZ  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Said KIYMAZ  
Dr. Öğr. Üyesi Nur Hümevra ÖZDEMİR EREN  
Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL (iki makale hakemi)  
Dr. Öğr. Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY  
Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL  
Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir SÜĞÜMLÜ (iki makale hakemi)  
Dr. Duygu AK BAŞOĞUL  
Dr. Fidan GEÇİCİ  
Dr. Özlem KANAT  
Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU (iki makale hakemi)

## İÇİNDEKİLER

### CONTENTS

#### Araştırma Makaleleri / Research Papers

- Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlediklerinden Hareketle Hazırlıksız Konuşma Başarıları: Karma Yöntem Araştırması** 1049-1070  
*Listening-Based Impromptu Speech Achievements of Pre-Service Turkish Language Teachers: A Mixed Method Research*  
**Mustafa Said KIYMAZ, İbrahim DOYUMĞAÇ**
- Kavram Dağarcığının Geliştirilmesinde Düzeye Uygun Bir Çocuk Kitabının Etkisi: Bir Uygulama Örneği** 1071-1093  
*The Effect of a Level-Appropriate Children's Book on the Development of the Concept Vocabulary: An Application Example*  
**Erkan ÇER**
- İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişki** 1094-1114  
*Relationship between the 4th Grade Students' Academic Achievement in Turkish Course and Their Parents' Reading Attitudes*  
**Enise ÇELİK, Berfu KIZILASLAN TUNÇER**
- Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların, Sorunlara Yönelik Eleştiri ve Önerilerin Sosyal Medya Üzerinden İncelenmesi** 1115-1132  
*Examining the Problems, Criticisms and Suggestions of Turkish Teachers on Social Media*  
**Ahmet BENZER, Kübra SARAÇOĞLU**
- Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretiminde Animasyon ve Simülasyon Kullanımına Yönelik Deneyimleri ile İlgili Görüşleri** 1133-1148  
*Elementary Prospective Teachers Views on the Use of Animation and Simulation in First Reading and Writing Teaching*  
**Serkan ASLAN**
- Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri: Bir Karma Yöntem Çalışması** 1149-1164  
*Levels of Primary School Teacher Candidates' Getting the Students to Use Metacognitive Reading Strategies: A Mixed Method Research*  
**Derya GİRGIN, Çavuş ŞAHİN**
- Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri** 1165-1182  
*The Views of Turkish Teacher Candidates on Academic Writing Skills*  
**Neslihan YÜCELŞEN, Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER**

## İÇİNDEKİLER

### CONTENT

<b>Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Dil Destek Çalışmalarında Ailelerin Tercihleri</b> <i>Family Preferences for Language Support Programs about Early Literacy</i> <b>Dilara HARMANDAR, Arzu ARIKAN</b>	1183-1203
<b>Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algı Düzeyleri ile Yazma Başarımları Arasındaki İlişki</b> <i>Relationship Between Writing Self-Efficacy Perception Levels and Writing Performance of Secondary School Students</i> <b>Mehmet Ali ARICI, Onur DÖLEK</b>	1204-1217
<b>Yazılı Anlatımla İlgili Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Değişkenler Üzerine Bir Değerlendirme</b> <i>An Evaluation of the Variables used in Master's Theses about Written Expression</i> <b>Mehmet TEMİZKAN, Merve ERDEVİR</b>	1218-1244
<b>İlkokul Birinci Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabının Öğretmen Görüşleri Bağlamında İncelenmesi</b> <i>Exploring the Opinions of Elementary School Classroom Teachers on First Grade Turkish Reading and Writing Textbook</i> <b>Umut Can ATAŞ, Kasım YILDIRIM</b>	1245-1268
<b>Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerine Göre Okuma Alışkanlığı</b> <i>Reading Habits According to Turkish Language and Literature Teachers</i> <b>Halit KARATAY, Atilla DİLEKÇİ</b>	1269-1290
<b>Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sentez Metin Yazma Sürecindeki Sorunları: Öğrenci Metinlerinin ve Okuma Süreçlerinin Analizi</b> <i>Problems of Seventh Grade Students' in the Synthesis Text Writing Process: Analysis of the Students' Texts and Reading Processes</i> <b>Fidan GEÇİCİ</b>	1291-1310
<b>Okul Öncesi Dönemde Evde Okuma Süreci: Aile Beklentilerine Yönelik Bir Durum Çalışması</b> <i>Home Reading Process in Preschool Period: A Case Study on Family Expectations</i> <b>Gülüzar Şule TEPETAŞ CENGİZ, Mazhar BAL</b>	1311-1331
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dil Gelişimi ile İlgili Kavram Geliştirmeye Yönelik Görüşleri</b> <i>Pre-School Teachers' Views on Developing Concept Related to Language Development</i> <b>Elif Kurt</b>	1332-1342
<b>Türkçe Eğitiminde Bilişim ve Teknoloji Kullanımına Yönelik Araştırmaların Konu Alanı ve Yöntem Yönünden Analizi</b> <i>Analysis of Studies on Use of Informatics - Technology in Turkish Education in Terms of Subject Area and Method</i> <b>Metin KUZHAN, Mehmet FİDAN</b>	1343-1367

## İÇİNDEKİLER

### CONTENT

<b>Türkiye’de Çevrimiçi Okuma Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi</b> <i>Analysis of the Studies on Online Reading in Turkey</i> <b>Musa ÇİFCİ, Süleyman ÜNLÜ</b>	1368-1385
<b>Dijital Öykülerin Türkçe Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması</b> <i>The Effect of Digital Stories on the Development of the Turkish Language Skills: A Meta-Analysis Study</i> <b>Perihan Gülce ÖZKAYA</b>	1386-1405
<b>Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi</b> <i>Investigation of Pre-Service Teachers’ Cognitive Awareness of Reading Strategies</i> <b>Aliye İlkay YEMENİCİ, Hacer ULU</b>	1406-1420
<b>İşitme Engelliler İlkokullarında Kullanılan Türkçe Kitaplarındaki Etkinliklerin Görsel Okuryazarlık Becerileri Açısından İncelenmesi</b> <i>Investigation of the Activities in Turkish Textbooks Used in Primary Schools for Deaf in Terms of Visual Literacy Skills</i> <b>Süleyman DOĞRU, Simge CEPDİBİ, S. Sunay YILDIRIM DOĞRU</b>	1421-1435
<b>İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi</b> <i>Primary School 4. Grade in Turkish Class examining Effect of Reflective Thinking Supported Creative Writing Studies on Students’ Creative Writing Skills</i> <b>Refika ERDOĞAN, Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU</b>	1436-1467
<b>Sınıf Öğretmenlerinin Hazırladığı Metin Altı Sorularının İncelenmesi</b> <i>Investigation of text-based reading comprehension questions prepared by primary school teachers</i> <b>İlhan POLAT, Hakan DEDEOĞLU</b>	1468-1482
<b>Erken Okuryazarlık Alanında Gerçekleştirilmiş Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi: Bir İçerik Analizi</b> <i>Analysis of Postgraduate Theses on Early Literacy: A Content Analysis</i> <b>Ebru Hasibe TANJU ASLIŞEN, Sakine HAKKOYMAZ</b>	1483-1498
<b>Değerler Eğitimi Bağlamında Türkçe Dersi: Program ve Ders Kitaplarının Karşılaştırmalı İncelenmesi</b> <i>Values Education in Turkish Course: A Comparative Review of the Curriculum and Textbooks</i> <b>Adnan KÜÇÜKOĞLU, Fatma ALBAYRAK, Nilüfer SERİN</b>	1499-1518



## İÇİNDEKİLER

### CONTENT

**Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenlerinin Hikâye Anlatma/Kitap Okuma Uygulamaları Tercihleri ve Nedenleri** 1519-1533

*Early Childhood Education Teachers' Storytelling and Reading Practice Preferences and their Reasons*

**Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN, Zeynep Ceren ŞİMŞEK**

**İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetini Zenginleştirme Üzerine Deneysel Bir Çalışma** 1534-1551

*An Experimental Study to Enrich Primary School 2nd Grade Students' Vocabulary*

**Arzu ÇEVİK, Mesiha TOSUNOĞLU**

**İki Dilli Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması** 1568-1584

*Reading Comprehension Problems of Bilingual Students and Suggestions for Solution: A Case Study*

**Yusuf KIZILTAŞ, İshak KOZİKOĞLU**

### Derleme / Review

**Emoji Kullanımının Türkçe İletişim Kurmaya Etkisi** 1041-1048

*The Effect of Using Emoji on Turkish Communication*

**Filiz METE**

### Çeviri / Translation

**Bir Şiir Vikisi Kullanmak: Bu Ortam Dijital Bir Çağda İngilizce Öğretmen Adaylarının Şiir Yazma ve Şiir Yazmayı Öğretme Konusunda Meslekî Bilgi Öğrenmelerine Nasıl Destek Olabilir?** 1552-1563

*Using a Poetry Wiki: How Can the Medium Support Pre-service Teachers of English in their Professional Learning about Writing Poetry and Teaching Poetry Writing in a Digital Age?*

**Kadir Vefa TEZEL**

### Kitap İncelemesi / Book Review

**Otuz Milyon Kelime: Çocuğunuzun Beynini Geliştirin** 1564-1567

*Thirty Million Words: Building A Child's Brain*

**Mehmet ÖZENÇ**



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

*Geliş/Received: 02.07.2020 Kabul/Accepted:01.09.2020*  
*Derleme / Review*

## **Emoji Kullanımının Türkçe İletişim Kurmaya Etkisi**

*Filiz METE \**

### **Öz**

Gösterge bir uyarıcıdır. Dil de göstergelerden oluşan bir dizge olarak kabul edilir. Dil göstergesi, bir gösteren ile bir gösterilenin birleşmesinden oluşur. İletişim sürecinde bireyler arasında kullanılan ortak kodlarla bir tür alış veriş yaşanmaktadır. İletişimde kullanılan en temel kod sistemi dildir. Verici mesajını kod aracılığıyla karşı tarafa iletir ve alıcı kodu çözerek mesajı anlamlandırır. Teknolojinin gelişimi bireyler arasındaki iletişimi hızlandırmış, mekân sınırlamasını ortadan kaldırmıştır. Ancak dil kodlarıyla mesaj iletme kavramı bir tür gösterge niteliğindeki emojilerin kullanımıyla değişme eğilimi göstermektedir. Bu durum, Türkçe yazılı ifadelerin yerini doğrudan göstergelerin alması tehlikesini ortaya çıkarmıştır. Oysa beden dilinin sözlü ifadelerin etki gücünü artırması gibi emojilerin çıkış noktası da sadece yazılı ifadelere destek olmasıdır. Yazılı ifade olmadan doğrudan emojilerle iletişim bireyler arasında çatışmalara neden olma riski taşımaktadır. Mesajın doğru anlaşılması ancak ortak kodlar kullanıldığında mümkün olacaktır. İletişim sorunlarından daha da önemlisi emojilerin, bireyde geliştirilmesi hedeflenen dilin estetik ve sanatsal yönünü göz ardı ederek bireyin yazılı iletişim becerilerini zayıflatmasıdır.

**Anahtar Kelimeler:** göstergebilim, yazılı iletişim, mesaj, emojiler

## **The Effect of Using Emoji on Turkish Communication**

### **Abstract**

The indicator is a stimulant. Language is also considered a string of indicators. The language indicator is the link between a signifier and what is shown. In the communication process, there is a kind of shopping with common codes used among individuals. The most basic code system used in communication is language. The person transmits the message through the code and the receiver decodes the code and makes sense of the message. The development of technology has accelerated communication between individuals and eliminated the limitation of space. However, the concept of transmitting messages with language codes tends to change with the use of some kind of indicative emojis. This situation posed the danger of using direct indicators instead of written expressions in Turkish. Whereas, as the body language increases the power of oral expressions, the origin of emojis is that it only supports written expressions. Communicating directly with emojis without written expression carries the risk of causing conflicts between individuals. The correct understanding of the message will only be possible when using common codes. Even more important than communication problems is that emojis weaken the individual's written communication skills by ignoring the aesthetic and artistic aspects of the language that is aimed at developing in the individual.

**Keywords:** semiotics, written communication, messages, emoji

\* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, flzmt27@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8835-3884

## Giriş

Birey, algıladığı dünyayı yorumlayabilmek ve iletişim kurabilmek için dile ihtiyaç duyar. Saussure, dil göstergelerden oluşan bir dizgedir der. Bu dizgelerin İletişim kurmak için kullanıldığını ve bir bilim dalı olarak incelenebileceğini söyler. Bu bağlamda dil, diğer dizgelerin anlaşılmasını kolaylaştıran önemli bir gösterge sayılmaktadır.

Gösterge ve göstergebilim kavramları eskiçağlardan beri tartışılan konulardır. Felsefeciler, bilim adamları ve araştırmacılar konuyla ilgili çeşitli düşünceler ortaya atılmış, açıklamalar ve göstergelerin incelenmesiyle ilgili araştırmalar yapmışlardır. Göstergebilim, 20 yüzyılda oluşmuş bir bilim dalı olarak kabul edilir. F. de Saussure (1916) “Dil, kavramlar belirten bir göstergeler dizgesidir.” der. Guiraud (1994) ise göstergebilimin “diller, düzgüler, belirtgeler gibi gösterge dizelerini inceleyen bilim” olduğunu söyler. Göstergebilim, dilbilimsel yöntemlerle oyun, jest, yüz ifadeleri, edebi eserler, müzik parçaları gibi dilsel olmayan bütün olguları da dille betimleyen ve açıklama getiren bir bilim alanıdır.

Fransızca “linguistique” sözcüğünden gelen göstergebilim (Fransızca semiotique ya da semiologie) teriminin kökeni Eski Yunanca’daki ‘semeion’ sözcüğüne dayanmaktadır. İsveçli dilbilimci Ferdinand de Saussure göstergebilimi tanımlarken “semyoloji”, C. H. Pierce adlandırırken ise “semyotik” sözcüğünü kullanır. (Uçan, 2008:114). Semiyoloji, iletişim amacıyla oluşturulmuş dizgelerdeki göstergelerin iletişim sürecindeki işlevlerinin araştırıldığı bir alandır. Dilbilimin betimleme yöntemi kullanılır. Semiyotiktir ise kendine has bir kuramla, anlamın oluşumu ve üretiliş biçimini tekrar yapılandıran bir alandır. “Türkçede aynı terimle (göstergebilim) belirtilseler de bunları birbirinden ayırt etmeyi bilmek gerekir” (Rifat, 2005:54).

Göstergebilim, dili de kapsayan her çeşit iletişim süreçlerinde yer alan gösterge dizgelerini konu olarak içerir. Örneğin; diller, jest ve mimikler, sağır-dilsiz alfabesi, trafik işaretleri, flamalar, reklam afişleri, moda, yazın, resim, müzik, vb. gibi. Bunların hepsi birer dizgedir. Kullanılan türlü araçlarla bütün bu dizgeler anlamlı bir bütünü oluşturur. Bu anlamlı bütünlüğün hepsi göstergelerdir.

Göstergeler bir nevi uyarıcılardır. Bellekte oluşan imge de zihindeki başka bir uyarıcının imgesiyle bağlantı kurar. “Göstergenin işlevi, bir iletişim doğrultusunda bu ikinci imgeyi canlandırmaktır” (Guiraud,1994:39). Böylece, zihinde bulunan bir kavramın yerini alan durum, eylem ya da varlık anlamına gelmektedir. Bir sözcük veya görsel olarak karşılaştığımız göstergeler, mesaj iletme işlevi görürler. Bu mesajlar iletişim amaçlı, uyarıcı ya da sanatsal amaçlı olabilir. Ayrıca aynı gösterge, içinde bulunduğu bağlama veya bireylere göre farklı farklı yorumlanabilir.

Yazı, bireyin duygu, düşünce, istek ve hayallerini belirlenmiş kurallara uygun, dil bilgisel açıdan doğru, anlaşılır ve kendi içerisinde bütünlük arz edecek biçimde sembollerle ifade etmesidir. Yazılı ifadeler kalıcılık ve aktarım gücüne sahiptir.

## Dil Göstergesi

Dil göstergesi, Saussure’ün dilbilime getirdiği en önemli kavramlardan biridir. Dil, iletişim kurmanın en temel aracıdır. Dil ise bir mesaj iletme için bazı araçlara başvurmaktadır. İşte bu araçlar, dil göstergeleridir. Saussure’e göre her dil göstergesi, iki yüzü olan bir gerçekliktir. Biri somut, yani duyduğumuz, gördüğümüz şey diğeri soyut, yani zihnimizde tasarladığımız şeydir.

Örneğin, Türkçedeki [masa] sözcüğü, somut olarak /m/ /a/ /s/ /a/ ses dizisi biçiminde gerçekleşmektedir. Elbette sözcüğün bir de anlamı vardır ve “üzerinde türlü işler yapılabilen, ağaçtan, metalden vb. yapılmış, ayaklar ya da bir destek üzerine oturtulmuş düz bir tabladan oluşan mobilya” (TDK Sözlük) kavramına göndermede bulunur. Bu bağlamda, ses dizisi “gösteren”i, anlam ise “gösterilen”i oluşturur.

GÖSTEREN

/MASA/

GÖSTERİLEN



Şekil 1.

Dil bir kodlama sistemidir. “Kodlama sistemi ise, iletişimi başlatan öge konumundaki kaynağın zihninde soyut olarak yer alan mesajı, alıcının beş duyu organıyla algılayabileceği biçime çevirmesine yarayan göstergeler dizisidir” (Öztürk, 2018:11). “Dil göstergesi, bir gösteren ile bir gösterilenin birleşmesinden oluşur ve bu iki parça, tıpkı bir kâğıdın iki yüzü gibi birbirinden ayrılmaz” (Kıran, 1996:58).

Göstergeler aracılığıyla edinilen bilgi, işlevine ve uygulanabilirliğine göre değer kazanır ancak bir gösterenin geçerli olabilmesi için de mutlak suretle toplumsal uzlaşımaya dayalı olması gerekir. “Uzlaşımaya dayalı ortak kodlama sistemi oluşturma, insanların iletişim ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır” (Deniz, 2015: 456).

İnsan, ilk çağlardan itibaren dünyayla iletişim kurma çabasında bulunmuştur. Kendini ifade etmek, hayatı anlamak ve anlatmak için simge, sembol ve ikonlar kullandığı bilinmektedir. Uzaktakilere tam tam sesleriyle kendini duyurma, kendinden sonrakilere mağara duvarlarına çizimleriyle ulaşma çabası tarih boyunca süregelmiştir. Yazının icadı M.Ö. 3500 yıllarında günümüzden yaklaşık olarak 5500 yıl önce Mezopotamya’da yaşayan Sümerlerin tabletler üzerine kayıt alma amacıyla yapılan çivi yazısı da denilen çizimleriyle olmuştur. Eski uygarlıklardan biri olan Mısır da M.Ö 3200’lü yıllarda çivi yazısına benzeyen fakat farklılıkları olan hiyeroglif yazıyı bulmuştur. “Emojinin kelime karşılığı: Japonca’da “e” görsel yani resim, “moji” harf, karakter anlamına gelir” (Ezgi, 2018:439). Bu bağlamda, yazılı ifadelerin yerini alan, mesajı çizerek resimleyen emoji bir nevi hiyerogliflere benzetilebilir.

Küçülen dünyada teknolojik gelişmelerin etkisiyle iletişimde kullanılan dil de koşullara göre şekillenmektedir. Teknolojinin baş döndüren hızlı gelişimi zaman ve mekân kavramlarının değişimine de yansımış ve bireye en hızlı şekilde istediği an ve sınırsız şekilde istediği yerde iletişim imkânı yaratmıştır. Bu bağlamda teknolojik gelişmelerin ve icatların etkisiyle iletişim kurma kanalları yollarımızı da değiştirmiş ve günlük hayatımızın vazgeçilmezi hâline gelen akıllı telefonlar ve bilgisayarlar görüntülü konuşmalarla sözlü iletişimin yanında mesajlaşma alışkanlığı yaratmış, yazılı anlatımda yeni bir boyut olarak yeni bir kodlama sistemi (emojiler) ortaya çıkmıştır.



Şekil 2.

Sözlü iletişimde, sözsüz iletişimden farklı olarak jest, mimik, vurgu, tonlama gibi unsurlar bulunmaktadır. Ayrıca, yüz yüze iletişimdeki zengin bağlamda beden dili, sözlü iletişimde konuşmayı destekleyen ve etkisini artıran bir unsur olarak kullanılmaktadır. Yazılı iletişim, sözlü iletişime kıyasla daha resmi ve mesafeli ayrıca daha fazla çaba isteyen bir iletişim şeklidir.

### Emojiler

Günümüz şartlarında karşılıklı konuşmanın yerini almaya başlayan yazılı iletişim yollarından olan mesajlaşmalarda resmi ve mesafeli ifadeleri sözlü iletişime yaklaştırma ve etkiyi artırma çabasıyla emojiler kullanılmaya başlamıştır. Teknolojiye bağlı kısa mesajlaşmalarda kullanılan duygu ifadeleri emojilerin çoğu kez kaynak kişinin kullanım amacı ile alıcının edindiği algının aslında bire bir örtüşmediğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Ayrıca kullanılan emojilerin yazılı ifadelerde nüans kısırlığına yol açıp üslup zenginliğini yok ettiği söylenebilir. Bu durum ise Türkçenin ifade gücünü zayıflatmaktadır.

İnsanların kendini ifade etme, mesaj iletme, iletişim kurma isteğinin mağara duvarlarına, kayalara çizimlerle başladığı bilinmektedir. Sümerlerin tabletlere çivi yazısını kullanmaya başlamasıyla kullanılan simgelerde değişiklik kâğıdın ve ardından matbaanın icadıyla değişen şartlara göre ilerlemiş ve bugünlere gelmiştir.

Günümüzde ise emojilerin ortaya çıkışı teknolojik icatlarla mağara ve taş tabletlerde başlayan çizimlerin bilgisayar tabletlerine geçişi olarak görülebilir. “Bilgisayar klavyesinde iki nokta ve kapatma paranteziyle :) yazılı ifadelerin arasına giren gülücük simgesini kullanan ilk kişi, 1982 yılında Carnegie Mellon Üniversitesi’nde Scott Fahlman olmuştur” (Ezgi, 2018:437). Bu durum zamanla farklı anlamları da kapsayacak simgelerle çeşitlendirilmiş ve ardından “1999 yılında Japonya’daki DOCOMO şirketi çalışanı tarafından ilk 176 adet emoji tasarlanarak kullanılmaya başlamıştır” (Teymur, 2018).



Şekil 3.

Tasarlanan ilk emojiler New York Modern Sanatlar Müzesinde sergilenmektedir. Bugün kullanılan emojiler aslında birer gösterge olarak yüzyıllar boyu insanların başvurduğu bir çeşit “resim yazılar”ın uzantısı sayılabilir.

Her şeyin hızla değiştiği hız çağında yoğun hayata yetişebilme çabasıyla bireyler, en kısa sürede mesaj iletebilmek ve kendilerine iletilen mesajları anlamak için uzun uzun yazılı anlatım yerine görsel kanala hitap eden, emojiler gibi mesajın görsele dönüştürülmüş hâlini tercih etmektedir. Böylece, görsel kanala hitap eden bir kodlama sistemine ihtiyaç duyulmuştur. Kodlamanın görseller üzerinden karşılığı emojiler olarak karşımıza çıkar.

Bir durumu kabullenmenin ifade edilecek en kısa yolu “tamam” kelimesini yazmaktansa bir tuşa basıp (👉) bir emoji ile işi hızlı ve kolay yapabilmektedir. Bu da yazılı iletişimde bireyi en hızlı ve en az çabayla mesajına yazacağı kelimeler yerine emojileri kullanmaya teşvik etmektedir. Zipf’in 1949 yılında ortaya attığı “En az çaba yasası” ilkelerine göre birey bir işi en kolay ve en az çabayla yapma eğilimindedir. Söz konusu yasanın hayatın her alanıyla ilgili olduğu gibi dilde en az çaba

## Emoji Kullanımının Türkçe İletişim Kurmaya Etkisi

yasasıyla da ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu ilkelere göre birey en az çabayla hız kazanma adına bir çizimle mesajını iletebilme yolunu tercih edecektir.

Bu bağlamda, emojielerin günümüzde yeni bir “dünyanın ortak dili”ni yaratma sürecinde olduğu söylenebilir. Bu da yeni bir kod oluşturma sürecinin başlangıcı olarak görülebilir. Ortak sembol ve simgelerle hızlı ve kolay iletişim kurabilmenin faydalı olduğu muhakkaktır. Ancak diller için tehlike sinyalleri veren önemli noktaların göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Örneğin, birbirine birleştirilen iki el emojisinin (🙏) Müslümanlık dışında farklı din ve inançlara göre bir dua sembolü olduğunu bilmeden teşekkür etme, dua etme, şükretme gibi anlamlarda kullananların giderek yaygınlaşması ciddi bir sorundur. Benzer şekilde bazı ülkeler için onaylama, beğenme anlamı taşıyan (👉) el işareti, bir diğer ülkede ağır hakaret anlamına gelmektedir. “Giderek dijital ortamda yazı dilinin yerini almaya başlayan emojili iletişim, dildeki kuralsızlıktan daha öte, yerel ve milli dilleri tehdit eder bir risk taşıdığını söyleyebiliriz” (Özkaya, 2019:38). Hatta bazı dilbilimcilerin emojileri, “gerçek dilin ölüm fermanı” olarak nitelediği bilinmektedir.

Günümüzde artık emojiler mesajın kendisi konumuna gelmiştir. Önceleri yazılı ifadelerle samimiyet, duygu ve sıcaklık katarak etkiyi güçlendirmek üzere kullanılan emojiler daha sonra mesajın yerini almaya başlayan farklı bir kod sistemi oluşturmaktadır. İletişim sürecinin başlaması ve devamlılığı için hem alıcının hem de kaynağın, üzerinde uzlaşmaya vardıkları ve bildikleri kodlama sistemini kullanmaları gerekir. Diğer bir ifadeyle mesajın kodlanmasında kullanılan göstergeler, hem kaynak hem de alıcı için aynı şeyi ifade edecek ortak göstergeler olmalıdır (Aktaran: Öztürk, 2018:11. Jamieson, 1996). Emojilerin mesaj iletiminde kullanımı bir müddet sonra harflerle kodlanan dil sisteminde bireyin yazılı ifade etme becerisinde zayıflığa neden olacaktır. Ayrıca, evrensel karşılıkları kabul görmüş (⚠️) göstergeler olsa da emojiler için bu durum söz konusu değildir. “Emojiler, beden dilinin bir tür dijitalize edilmiş hâlidir” (Özkaya, 2019:34). Ancak beden dilinin de ülkelere göre farklı anlamlara geldiği bilinmektedir. Bu bağlamda, ülkelere göre anlamların farklılaştığı beden dilinde olduğu gibi emojilerde de anlam karmaşalarının yaşanacağı muhakkaktır.

Belirli anlamlara sahip görsel figürler, dilden bağımsız olarak bilgi aktarımında kullanılmaktadır. Kolay öğrenilebilmesi, akılda kalıcılığının fazla olması, belki de yüzlerce sözcükle anlatılacak bir mesajı sade bir biçimde temsil edebilmesinden dolayı hızlıca anlaşılabilirliği ve dil engellerini ortadan kaldırabilmesi, grafik simgelerin yaygın olarak kullanılmasında etkili olmaktadır. Öztürk (2018) yaptığı araştırmanın sonucunda elde ettiği verilere dayanarak kamusal alanların tamamında kullanılan grafik simgelerin standartlara uyma oranının düşük olduğunu belirlemiştir. Bu durum ise bağlantılı olarak anlaşılabilirlik oranını da düşürmektedir. Bir ülkede bile şehir ve kurumlar arasında ortaklık sağlanamazken ülkeler arasındaki farklılıkları önlemeye dair çabaların yetersiz kalması gayet doğaldır. Ayrıca en temel konularda dahi simge ve sembollerin dünya çapında ortak anlamda kullanım ve kabulü sağlanamazken emojilerle ilgili kodlamada sorunlar yaşanacağı da kesindir. Zira yapılan çalışmalar genel kabul görmüş temel çizimler dışında duygusal ifadeler için kullanılan bazı emojilerin, kullanan hedef kitlenin yaşına göre farklı anlamlandırıldığını göstermektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Teknolojinin etkisiyle zayıflayan dil becerileri ve dilimizi korumak adına, dilin doğru kullanılmasına ve öğretimine azami derecede önem göstermek gerekmektedir. Bunun için de temel eğitim seviyesinden başlamak üzere dijital ortamda dilimizi doğru kullanmamız gerektiği ve yanlış kullanılması sonucunda yol açabileceği sorunlar konusunda yeni nesillerde farkındalık oluşturulması gereklidir. “Sosyal medya okuryazarlığı, internet temelli teknolojilerin kullanıldığı ortamlarda doğru iletişim kurma yeteneği, sorumluluğu ve konuşmaları değerlendirme kabiliyeti olarak bilinmektedir” (Özkaya, 2019:40). Bu konuyla ilgili toplumun her kesiminin dikkatini çekmek ve gerekirse farkındalık eğitimleri vermek faydalı olacaktır. İletişim, verici ve alıcı arasındaki mesajın kodlanarak dil kanalıyla iletilmesidir. Alıcı ve verici arasında iletişimin varlığı ortak kodları kullanarak gerçekleşir. Dil her toplumun ortak kodlarını taşıyan bir kanaldır.

Yeni dünya şartlarında yenilenen iletişim kanalları teknolojinin gelişiminden etkilenecek farklılaşmıştır. “Bu araçlarla yapılan ve anlam taşıyan her tür, gösterge dil olarak tanımlanabilir” (Çeken, Arslan ve diğ. 2012:92). Bu kanallarda kullanılan dil için artık farklı kodlar tercih edilmektedir. Ancak iletilerin doğru anlaşılabilmesi için üzerinde uzlaşmış ortak bir koda ihtiyaç vardır. Emojiler son dönemde ortaya çıkan yeni kodlardan biridir. “Bilgisayar aracılığı ile iletişim sağlayan kullanıcıların

emoticon ( :- ) , emoji ( 😊 ) kullanarak elektronik metin mesajlarının anlamlarını artırmak istedikleri bilinmekte” (Özant, Kelleci, 2017:398). Ancak zamanla yazılı ifadeler kullanarak iletişim kurmak yerine sadece emojiler kullanılmaya başlanmıştır. Oysa emojiler dilin, anlatım gücünü oluşturan zengin kelimeleri, deyim ve atasözleri, esnekliği, estetik yanı ve sanatsal anlatım gücü ve etkisinden uzaktır.

Öztürk (2018) Türkiye’deki grafik simgeleri üzerine yaptığı çalışmasında ürünlerin ambalaj, etiket veya bizzat üzerinde karşılaşılan mesajların iletiminde çoğunlukla görsel kanalın tercih edildiği; diğer bir ifadeyle grafik simgelerin işe koşulduğu ancak kullanılan simgelerden standartlara uymayanların olduğunu, özellikle temsil ettikleri anlamlarla görüntüsel benzerliğe ve nedenli ilişkiye sahip olmalarına rağmen üst düzeyde doğru bilinmeyen grafik simgelerin mevcut olduğunu belirlemiş ve grafik simge öğretiminin gerekliliğinden bahsetmiştir. “Sadece yüz ifadeleriyle sınırlı olmayan emojilerin yeni bir dil yaratma sürecinde olduğu ve baskın bir özelliğe sahip olduğu da düşünülmelidir” (Özant, Kelleci, 2017:414). Yakın gelecekte; diksiyon kursları, hitabet sanatını öğreten kurslar ve daha nicesinin yerine simge, sembol, ikon ve emoji kullanma kurslarının almayacağını düşünmek mümkün değildir.

Sonuç olarak emojilerin dile olumludan ziyade olumsuz yönden etkisi olduğu söylenebilir. Zira yabancı kökenli sözcüklerin kullanılmasındansa evrensel göstergelerin tercih edilmesinin olumlu etkisi olsa da Türkçe yazılı ifadelerdeki zenginlik, estetik ve inceliklerin kaybolmaya başladığı gerçeği ve emojilerin ortak kabullerle oluşturulmaması önemli sorunlardır. Bu bağlamda, dört dil becerisinden en karmaşık ve üst düzey sayılabilecek yazma becerisinin zihinsel becerileri geliştirmeye etkisi de göz önüne alınarak yeni kodlarla oluşturulmaya başlanan dijital yazılı iletişim becerilerinin dikkatle takibi ve kontrol altına alınarak denetlenmesi gerekmektedir.

### Kaynaklar

- Aral, Ezgi. (2018). Ortak Dil Olarak Tinlemler (Emojiler). *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAND)*, Cilt:2, Sayı:2, 434-451.
- Çeken, B. Arslan, A. Tuğrul, D. (2017). İletişimde Emojilerin Kullanımı ve İncelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (16) , 91-106.
- Deniz, Kemalettin. (2015). *Türkçe öğretmeni mi, iletişim eğitmeni mi?*, Akademik hayatının 25. yılında Türkçe eğitimi alanının ilk profesörü Murat Özbay’a armağan (449-461). Pegem Akademi: Ankara.
- De Saussure, Ferdinand. (1916). *Cours de linguistique generale*. Çeviren: Prof. Dr. Berke Vardar (1998) “Genel dilbilim dersleri”, Multilingual Yayınları: İstanbul.
- Guiraid, Pierre. (1994). *Göstergebilim*. İmge Yayınları: Ankara.
- Kıran, Zeynel. (1996). *Dilbilim Akımları*. Onur Yayınları: Ankara.
- Özant, N., Kelleci, M. (2017). Dijital İletişimde Sözel Olmayan İpuçları: Emojilerle Etkileşim ve Duygulanım. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 4(2), 396-417.
- Özkaya, M. (2019). Emojili iletişim, dile karşı ciddi bir tehdittir (Prof. Dr. Ebulfez Süleymanlı ile Röportaj). *Türk Edebiyatı Dergisi*, Sayı: 544, 37-41.
- Öztürk, Yavuz İsmail. (2018). *Grafik simgelerin standartlara uygunluğu, anlaşılabilirlik düzeyi ve öğretimi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı: Ankara, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Perrot, Jean. (1998). *Dilbilim*. İletişim Yayınları: İstanbul.
- Rifat, Mehmet. (1992). *Göstergebilimin ABC’si*, Simavi Yayınları: İstanbul.
- Rifat, Mehmet. (1998/2005). *XX. Yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları 1*. YKY Yayınları: İstanbul.

- Teymur, Sümeýra. (2018). Bir cümleyi hiç harf kullanmadan sadece emojiiler ile yazabilir miyiz? veya hiyeroglifeye dönüş!! 02.07.2020 tarihinde <https://medium.com/@smoshka/bir-cümleyi-hiç-harf-kullanmadan-sadece-emojiiler-ile-yazabilir-miyiz-veya-hiyeroglifeye-dönüş-6d930840c48> adresinden alınmıştır.
- Uçan, Hilmi. (2008). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*. Hece Yayınları: Ankara.
- Vardar, Berke. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*, Multilingual Yayınları: İstanbul.
- Zipf, George Kingsley. (1949). *İnsan davranışı ve en az çaba ilkesi: İnsan ekolojisine giriş*. Addison-Wesley Press.

### Extended Abstract

The indicator is a stimulant. Language is also considered a string of indicators. The language indicator is the link between a signifier and what is shown. In the communication process, there is a kind of shopping with common codes used among individuals.

Language is a coding system. The coding system, on the other hand, is a set of indicators for the transformation of the message, which takes place in the mind of the source of the item that initiates the communication, into a format that the receiver can perceive with the five sense organs. Information gained through indicators gains value based on its function and applicability, but for an indicator to be valid it must be based on social consensus. Creating a common coding system based on consensus stems from the communication needs of people.

The symbols and icons that we use to express ourselves have always existed throughout history. In Japanese, the word emoji means "e" visual, the picture, and "moji" letter, character. In this context, emojis that replace written expressions and illustrate the message can be compared to hieroglyphs.

The dizzying rapid development of technology has also been reflected in the change of the concepts of time and space, and has created the opportunity to communicate to the individual whenever she wants and unlimitedly.

With the influence of technological developments in the shrinking world, the language used in communication is shaped according to the conditions. In this context, communication channels have changed our ways with the influence of technological developments and inventions, and smart phones and computers, which have become indispensable in our daily life, have created a habit of messaging as well as video communication, and a new coding system (emojis) has emerged as a new dimension in written expression.

In an effort to keep up with the intensive life in the age of speed, individuals prefer the message to be visualized and transformed into visuals, such as emojis, to convey messages as soon as possible and to understand the messages transmitted to them. Thus, a coding system addressing the visual channel was needed. The coding corresponds to the visuals as emojis.

Visual figures with certain meanings are used to transfer information regardless of language. It is effective in the widespread use of graphic symbols because it is easy to learn, highly memorable, perhaps because it can represent a message to be told in hundreds of words and can be understood quickly and eliminates language barriers. However, it is known that body language has different meanings according to countries. In this context, it is certain that there will be confusion of meaning in emojis, as well as in the body language, where the meanings differ according to individuals and countries.

Nowadays, emojis have become the message itself. Emojis, which were previously used to strengthen the effect by adding sincerity, emotion and warmth to the written expressions, form a different code system that began to replace the message. Both the receiver and the source must use the coding system that they have reached and agreed on, in order for the communication process to start and continue. However, the studies show that, apart from the generally accepted basic drawings, some emojis used for emotional expressions are made differently according to the age of the target audience who use it.

Both the receiver and the source must use the coding system that they have reached and agreed on, in order for the communication process to start and continue. In other words, the



indicators used in the coding of the message should be common indicators that will mean the same thing for both the source and the recipient. The use of emojis in the transmission of messages will cause weakness in the individual's ability to express written in the language system coded with letters after a while.

Because the preference of universal signs rather than the use of foreign words has a positive effect, the fact that the richness, aesthetics and subtleties in Turkish written expressions have begun to disappear and that emojis are not created with common acceptance. In this context, it is necessary to carefully follow and control the digital written communication skills, which are started to be created with new codes, taking into account the effect of writing skill, which can be considered the most complex and high level of four language skills, to develop mental skills.



## **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlediklerinden Hareketle Hazırlıksız Konuşma Başarıları: Karma Yöntem Araştırması\***

*Mustafa Said KIYMAZ\*\**  
*İbrahim DOYUMĞAÇ\*\*\**

### **Öz**

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşma başarılarını belirlemektir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırma, açıklayıcı desene dayanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, Adıyaman Üniversitesinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarıdır. Kolay ulaşılabilir örneklemin kullanıldığı araştırmanın nicel veri toplama aracı, Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği ve Konuşma Becerisi Gözlem Formu'dur. Araştırmanın nitel veri toplama aracı ise Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarının ses kaydından yazıya aktarılmış metinleridir. Araştırmanın nicel verileri, SPSS 21.0 istatistik paket programıyla hesaplanmıştır. Nitel veriler ise içerik analiziyle incelenmiştir. Nicel verilerin güvenilirlik ve geçerliliği için Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği'nin Kendall's Tau Katsayısı hesaplanırken; Konuşma Becerisi Gözlem Formu için uzmanlar arası uyum katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarında, bürünsel (prozodik) unsurları doğru kullanamama, cümleler arasında mantıksal ve anlamsal bağlantıları yapamama, deyim ve atasözü kullanmama, bağdaşıklık, tutarlılığı sağlayamama ve söylem oluşturmama gibi açılardan zayıf oldukları anlaşılmıştır. Söz konusu adayların konuşmalarında dilin işlevsel yönünden yararlanmadıkları ve dili yetkin kullanmada başarısız (geliştirebilir düzeyde) oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretmeni adayları, dinleme ve hazırlıksız konuşma, konuşma başarıları.

### **Listening-Based Impromptu Speech Achievements of Pre-Service Turkish Language Teachers: A Mixed Method Research**

#### **Abstract**

The present study aimed to determine the listening-based impromptu speech achievements of pre-service Turkish language teachers. In the study, a mixed method based on exploratory design was employed. The study group included pre-service Turkish language teachers attending Adıyaman University in Turkey during the 2019-2020 academic year. The convenience sampling method was adopted in the study and quantitative data were collected with Speaking Skills Rating Scale and Speaking Skills Observation Form. The qualitative data were collected with the transcripts of the impromptu speeches by the pre-service Turkish teachers based on the texts they have listened to. Quantitative study data were analyzed with SPSS 21.0 statistics software. Qualitative data were analyzed with content analysis. Kendall's Tau Coefficient was employed to

\* Bu araştırmanın Etik Kurul İzni, 11/06/2020-1 Etik Kurul toplantı tarihi ve karar sayısı ile Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından uygun bulunarak verilmiştir.

\*\* Dr. Öğretim Üyesi, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adıyaman, mustafasaid\_65@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3821-5499.

\*\*\* Arş. Gör., Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adıyaman, idoyumgac@adiyaman.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8234-7555.

determine the reliability of the Speaking Skills Rating Scale and interrater agreement coefficient was used for the Speaking Skills Observation Form. The study findings revealed that the pre-service Turkish language teachers were poor in the correct use of prosodic elements, rational and semantic connections between the sentences, utilization of idioms and proverbs, coherence, consistency, and discourse in their impromptu speeches. It was concluded that the pre-service teachers did not utilize the functional aspect of the language in their speeches and they failed in competent use of the language (in a developable level).

**Keywords:** Pre-service Turkish language teachers, listening and impromptu speech, speaking achievement.

### Giriş

Konuşma/k var olmak, kendini keşfetmek, kendi özünü değerli kılmak ve kendisiyle muhatap olana değer katarak herhangi bir konuda duygu ve düşüncelerini eyleme, söze dönüştürme yetisi/becerisidir. Nasıl ki insanı diğer canlı varlıklardan ayıran eylem konuşmaysa aynı zamanda insanı da insandan ayıran şey, genelde konuşma yetisi; özelde ise söylemdir. Başka bir deyişle insanı insandan farklı kılan, kişinin kendi özünü de ortaya koyan, konuşmayı daha da özelleştiren, anlamlandıran “kendine has konuşma söylemi”dir. Bütün bunların özünü ise dinleme oluşturmaktadır. Konuşma, anlatma söylemini belirlemede; dinleme ise konuşanın/ konuşucunun/ konuşmacının, söylemini anlamada etkilidir.

Dinleme, sözlü anlama; konuşma ise sözlü anlatma olarak değerlendirilmektedir. İlk edinilen beceri olan dinleme, konuşma becerisini büyük ölçüde etkilemektedir. Sürekli aynı müziği dinleyen, aynı filmi izleyen/dinleyen veya sürekli aynı yayın organında haber izleyen/dinleyen bir insanın konuşma söyleminin de dinlediklerinden/izlediklerinden etkilenmesi doğaldır. Bu iki dil becerisi bireylerin sözel anlama becerisini ön plana çıkarmakta ve kavramsal, anlamsal analizi önemli kılmaktadır. Temelinde sözlü anlamanın yer aldığı dinleme ve konuşma eğitiminde amaç, “sözlü anlama becerilerini geliştirmiş, düşünen, anlayan, sorgulayan, sorun çözen ve geleceğine yön veren bireylerin yetiştirilmesi” olmalıdır (Güneş, 2012: 28). Bu yüzden hayatın her anında iyi bir sözlü anlama becerisi edinmek; dinleme ve konuşma eğitiminin, etkinliklerinin birlikte yapılması ile yakından ilgilidir. İnsan günlük hayatın büyük çoğunluğunu konuşarak ve dinleyerek geçirmektedir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2014). Dolayısıyla dinleme (anlama) ve konuşma (anlatma) süreci birlikte düşünüldüğünde bu iki becerinin etkileşimi esnasında sözlü anlama etkileşiminin önemli rol oynadığı söylenebilir. Çünkü dinlenen konu bir ses aracılığıyla sözlü olarak gerçekleşmektedir. Sözlü anlama “bireyin; konuşmacı, sözlü metin ve ortamla etkileşimi sonunda ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirdiği, yeniden anlamlandırdığı, etkileşimsel bir süreç” (Güneş, 2012: 16; Güneş, 2014: 84) olarak tanımlanmaktadır. Bireyin, etkin bir dinleyici veya konuşucu/konuşmacı/konuşur olması için yeni bilgilerle eski bilgileri bir araya getirip kendine özgü söylem oluşturması gerekir. Gündüz ve Şimşek (2014)’e göre konuşmalarında, dile ait öğeleri yerli yerinde kullanan, düzgün cümleler kuran, dilin mantığına ve söz dizimine uygun konuşan bireyler iyi birer dinleyicidir. Çünkü “dinleme ile konuşma arasında doğrudan bir ilgi bulunmaktadır” (Özbay, 2014: 61). Başka bir deyişle “konuşma olduğunda dinleme, dinleme olduğunda ise bir konuşma vardır” (Doğan, 2013: 3).

Sözlü anlatım becerisi duyduğunu anlama becerisinden sonra gelmektedir. Metnin düzenlenişinde bağlantı öğelerinin uygun şekilde kullanılması, konu ilerleme kurallarına ve çeşitliliğine uyulması, uzun süre aynı konunun yinelenmemesi, çok sık konu değiştirerek anlam bütünlüğünün bozulmaması, yeni bilgi vurgulanmasına dikkat çekilmesi, artgönderim, öngönderim öğelerine uyulması, üzerinde durulan konunun aniden değiştirilmemesi sözlü anlatımda olması beklenen ölçütlerdir (Korkut, 2016). Söz konusu bu unsurlar, sözlü anlama ve anlatmada konunun anlaşılmasında etkilidir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yakın gelecekte Türkçe öğretmeni sıfatı ile görev alacağı göz önüne alındığında, bu adayların, dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarılarının zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu konuşmaların başarı açısından niteliği ve varsa sorunlarının neler olduğunun ortaya konulması, sözlü anlama ve sözlü anlatma becerisi açısından önemlidir.

## **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlediklerinden Hareketle Hazırlıksız Konuşma Başarıları: Karma Yöntem Araştırması**

Türkçe öğretiminin sorunlarıyla ilgili yapılan araştırmalarda bu sorunların çeşitlilik gösterdiği (Alyılmaz, 2010; Arslan, 2017; Koç ve Kıymaz, 2019) ve hâlâ devam ettiği anlaşılmaktadır. Bu sorunlardan bazıları dinleme, konuşma, okuma ve yazma eğitimi ve becerisi ile ilgilidir. Bu dört temel becerinin sorunları üzerine yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Örneğin, Akkaya, (2012) Türkçe öğretmeni adaylarının “konuşma”; Emiroğlu (2013) ise “dinleme” sorunlarını belirlemiştir. Bunun yanı sıra dışsal bir değişkenin konuşma becerisi üzerindeki etkisini ölçme ya da konuşma becerisine ilişkin durum belirleme araştırmaları da mevcuttur (Bayburtlu, 2019; Bulut, 2015; Bulut, Açık ve Çiftçi, 2016; Bozkurt, 2017; Bozkurt ve Arıca-Akkök, 2019; Çintaş-Yıldız ve Yavuz, 2012; Doğan, 2009; Gürhan, 2013; Kartallıoğlu, 2018; Kurudayıoğlu, 2003; Maden, 2011; Orhan, Kırbaş ve Topal, 2012; Sallabaş, 2011; Sargın 2006; Sevim, 2012; Temizkan, 2009; Temizkan ve Atasoy, 2016; Yüceer, 2014).

Konuşma eğitiminde olduğu gibi dinleme eğitiminin sadece bir yönünün ele alındığı birçok araştırma bulunmaktadır (Aşılıoğlu 2009; Aytan, 2011; Ceran 2015; Ceyran, 2016; Çifçi 2001; Doğan 2007; Doğan, 2008; Durukan ve Maden 2010; Epçaçan, 2013; Karadüz, 2010; Karatay, Dolunay ve Savaş, 2014; Karagündüz, 2010; Kemiksiz, 2015; Kurudayıoğlu ve Savaş, 2020; Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020; Maden ve Durukan, 2011; Melanlıoğlu, 2012a; Melanlıoğlu, 2012b; Özbay ve Çetin 2011; Sevim ve Kaya, 2016; Şahin, 2011; Şahin ve Aydın, 2009; Temur, 2010; Tüzel 2013; Tüzel ve Keleş, 2013; Yazıcı ve Kurudayıoğlu, 2017). Bunun yanı sıra bazı araştırmalar dinleme-okuma ve dinleme-konuşma ilişkisi bağlamında ele alınmıştır. Örneğin dinleme-okuma ilişkisinin bir yönüne Bulut ve Karasakaloğlu (2018); dinleme-konuşma ilişkisine ise Erdem ve Erdem (2015) değinmişlerdir. Erdem ve Erdem (2014) başka bir çalışmada da dinleme-konuşma ilişkisine yönelik ölçek geliştirmeyi çalışmışlardır.

Maxvell ve Dornan, (2001: 106) ve Buzan (2001: 97)’a göre sürekli iletişim hâlinde olan bir insan, günün %30’unu konuşarak %45’ini ise dinleyerek geçirmektedir (Akt.: Özbay, 2014). Bu oranlar bağlamında düşünüldüğünde bir insan günün %75’ini dinleme-konuşma süreciyle geçirmektedir. Genellikle günlük hayatta, iletişim süreci hazırlıksız konuşma şeklinde gerçekleşmektedir. Bu durum, herhangi bir konuyla ilgili sözlü veya yazılı bir metni dinleme ve bundan hareketle hazırlıksız konuşmanın yapılmasını önemli kılmaktadır. İnsanın günlük hayatın her anında sözlü veya yazılı bir metni dinleme durumunda olduğu düşünülerek Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşmalarının başarı düzeylerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu düşünceden hareketle söz konusu bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşma başarılarını çeşitli açılardan açıklamaktır. Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının dinledikleri metinlerden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarındaki söyleyiş, akıcılık, dil yetkinliği ve etkileşim-sunum puanları arasında nasıl bir ilişki vardır?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının dinledikleri metinlerden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarının eğilimi (zayıf-güçlü yönü) nasıldır?

3. Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Karma yönteme dayanan bu araştırma, açımlayıcı desene gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı karma desenin ilk aşamasında toplanan nicel veriler, ikinci aşamada nitel verilerle desteklenmektedir. Bu desende nicel veriler, nitel verilerle açıklanmaktadır. Açımlayıcı desene dayanan araştırmalarda ilk aşamada nicel veriler toplanmakta ve daha sonra nicel verileri detaylandırmak için nitel veriler verilmektedir (Delice, 2015; Hacıömeroğlu, 2017). Bu araştırmanın ilk aşamasında “Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği” ve “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” aracılığıyla nicel verilerin toplanması ve bunların analizi yer almaktadır. Daha sonra ise nicel verileri açıklamak için Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmaların değerlendirmesi yapılmıştır. Bu nicel ve nitel veriler bağlamında Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarı eğilimlerinin zayıf ve güçlü yönleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Örneklem/Çalışma Grubu**

İletişimin her anında ön plana çıkan iki beceri dinleme ve konuşmadır. İletişimde bu iki becerinin önemli olduğu düşünülerek araştırmanın problem sorusunun temelini teşkil eden bu durum da dikkate alınarak araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem türü kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem türünde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu seçim, araştırmaya hız ve pratiklik katar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Adıyaman Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının örneklemi oluşturduğu araştırma, kırk (40) katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcıların 29'u kadın, 11'i ise erkektir.

Bu araştırma, kırk (40) Türkçe öğretmeni adayının hazırlıksız konuşmaları ve araştırmada kullanılan veri araçlarıyla sınırlıdır. Ayrıca araştırma 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı, Türkçe öğretmenliği lisans programının "Anlatma Teknikleri I: Konuşma Eğitimi" dersine ait uygulama bölümünün dört haftasıyla sınırlıdır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmanın nicel veri toplama aracı, Bozkurt ve Arıca-Akkök (2019) tarafından geliştirilen "Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği" ile "Konuşma Becerisi Gözlem Formu"dur. Bu ölçekler, bizzat araştırmacılardan izin alınarak kullanılmıştır. Bunun yanı sıra araştırma için "Etik Kurul İzni" de alınmıştır. Etik Kurul İzni, 11/06/2020-1 Etik Kurul toplantı tarihi ve karar sayısı ile Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından uygun bulunarak verilmiştir.

Araştırmanın nitel veri toplama aracı ise Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarının ses kayıtlarının yazıya aktarılmış hâli olan metinlerdir.

### **Nicel Veri Toplama Araçları**

#### *Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği*

Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği 27 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin bazı maddeleri seçimlidir. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Söyleyiş alt boyutu 6 (1-6. maddeler); akıcılık alt boyutu 4 (7-10. maddeler); dil yetkinliği alt boyutu 4 (11-14. maddeler); etkileşim-sunum alt boyutu ise 13 (15-27. maddeler) maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın hazırlıksız konuşma üzerine olması nedeniyle araştırmada kullanılan ölçeğin "seçimlik" maddeleri ölçekten çıkarılmamıştır. Ölçekteki derecelendirme; zayıf (1), geliştirilebilir (2), yeterli (3) ve yetkin (4) şeklindedir.

#### *Konuşma Becerisi Gözlem Formu*

Konuşma Becerisi Gözlem Formu, Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği gibi zayıf, geliştirilebilir, yeterli ve yetkin olmak üzere dört (4) düzeyin yer aldığı toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Gözlem formunun söyleyiş alt boyut maddesi 7 (1-7. maddeler); akıcılık alt boyut maddesi 4 (8-11. maddeler); içerik-dil kullanımı alt boyut maddesi 8 (12-19. maddeler); etkileşim-sunum stratejileri alt boyut maddesi ise 11 (20-30. maddeler) tanedir.

### **Nitel Veri Toplama Aracı**

#### *Hazırlıksız Konuşma Metinleri*

Türkçe öğretmeni adaylarından, dinledikleri farklı metinlerden hareketle hazırlıksız konuşmaları istenmiştir. Dinleme metinleri, 5. sınıf, 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin seslendirilmesiyle oluşturulmuştur. Okuma metinlerinin dinleme metinleri şeklinde verilmesinin amacı, söz konusu adayların dinlediklerinden hareketle ne ölçüde konuşabildiklerini tespit etmektir. Hazırlıksız konuşma türü tercih edildiği için metinlerin Türkçe ders kitaplarındaki metinler olmasına dikkat edilmiştir. Öğretmen adaylarının dinledikleri metinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalar kayıt altına alınmıştır. Kayda alınan konuşmalar daha sonra yazıya aktarılarak içerik analiziyle çözümlenmiştir. Kırk (40) Türkçe öğretmeni adayının hazırlıksız konuşmaları üç uzman (gözlemci) tarafından incelenerek puanlandırılmıştır.

Hazırlıksız konuşma konusu, Türkçe öğretmeni adaylarına dinletilen farklı türlerdeki metinlerin seslendirilmiş kayıtlarıdır. Türkçe öğretmeni adaylarına farklı türlerdeki metinler dinletilerek onlarla metnin konusu üzerine hazırlıksız konuşmanın yapılmasının amacı ise öğretmen adaylarının konuyu

## **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlediklerinden Hareketle Hazırlıksız Konuşma Başarıları: Karma Yöntem Araştırması**

anlaşılır bir şekilde ve türe özgü özellikler bağlamında hazırlıksız bir şekilde ne ölçüde konuşabildiklerini belirlemektir. Araştırmada ses kaydının alınma amacı, hazırlıksız konuşmaları çeşitli açılardan izlemek; gözlemin amacı ise araştırma verilerinin tarafsızlığını ortaya koymaktır.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmanın veri analizi nicel ve nitel olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

#### **Nicel Verilerin Analizi**

Bu araştırmanın nicel verileri Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği ile Konuşma Becerisi Gözlem Formu'ndan elde edilen verilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan kırk (40) Türkçe öğretmeni adayı, dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma yaptıkları esnada 3 gözlemci tarafından Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği ve Konuşma Becerisi Gözlem Formu'na göre puanlandırılmıştır.

#### **Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği**

Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği; söyleyiş, akıcılık, dil yetkinliği ve etkileşim-sunum alt boyutu olmak üzere 4 ayrı testten ve 27 maddeden oluşmaktadır. Dört (4) derecelendirme puanından oluşan ölçekte zayıf (1), geliştirilebilir (2), yeterli (3), yetkin (4) puan değerindedir.

Dinletilen farklı metinlerden hareketle Türkçe öğretmeni adayları, uzmanlar/gözlemciler tarafından gözlemlenmiş ve adaylara üç uzman/gözlemci tarafından Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği'ne göre zayıf (1), geliştirilebilir (2), yeterli (3), yetkin (4) şeklinde puanlar verilmiştir. Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği ile ilgili, katılımcıların maddelerden aldıkları ortalama puanlar ve düzeyleri, tablo 4, 6, 8 ve 10'da ayrıntılı olarak verilmiştir. Örneğin bütün katılımcıların söyleyiş testi birinci maddesinden (1.maddeden) aldığı puanlar birinci uzmana göre 63; ikinci uzmana göre 61; üçüncü uzmana göre 61; bu üç uzmanın toplam puanı 185; bütün katılımcıların birinci maddeden aldığı puanların ortalaması ise 61,66 (geliştirilebilir düzey) olarak ortaya çıkmıştır.

Üç uzmanın/gözlemcinin hangi maddeye kaç puan verdiği ve bu puanların ortalamasının hangi düzeye denk geldiği kırk (40) katılımcının ortalama puanını ortaya koymaktadır. Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği'nde çok fazla tekrar eden değer ve ölçekteki alt boyutlar arasında normal dağılım olup olmadığını kontrol etmek amacıyla Kendall's Tau Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

İlk aşamada ölçeğin, Kolmogorov-Smirnov testine ait anlamlılık değerinin dil söyleyiş alt boyutundan alınan puanlar için 0,000; akıcılık alt boyutundan alınan puanlar için 0,001; dil yetkinliği alt boyutundan alınan puanlar için 0,000; etkileşim-sunum alt boyutundan alınan puanlar için 0,200 olduğu görülmektedir. Bu veriler incelendiğinde ölçekteki alt kategorilerden söyleyiş, akıcılık ve dil yetkinliğinin kendi aralarında normal dağılım gösterdiği; ancak söyleyiş, akıcılık, dil yetkinliği ve etkileşim-sunum alt boyutundaki testlerin normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. İkinci aşamada Bozkurt ve Arıca-Akkök (2019) tarafından geliştirilen "Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği"nin bir bütün olarak normal dağılım göstermediği dikkate alınarak söz konusu ölçeğin Kendall's Tau Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin verileri için korelasyon katsayısının (r) 0,277 olduğu anlaşılmıştır. Anlamlılık değerinin (Sig.) 0,05'ten küçük olması değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılığını göstermektedir. Bu veriler için anlamlılık değeri 0,019'dur.

Dört (4) düzeyden oluşan Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği'nde, 1-40 arası puan zayıf (1); 40-80 arası puan geliştirilebilir (2); 80-120 arası puan yeterli düzey (3); 120-160 arası puan ise yetkin (4) düzeydir. Bu derecelendirme ölçeğinden bütün katılımcıların bir maddeden alabileceği en düşük ortalama puan 40; en yüksek ortalama puan ise 160'tır. Üç (3) uzmanın/gözlemcinin kırk (40) katılımcıya verdikleri puanlar, maddelere ve ayrı kategorideki testlere göre verilerek daha sonra tablolar hâlinde verilmiştir.

#### **Konuşma Becerisi Gözlem Formu**

Araştırmada kullanılan "Konuşma Becerisi Gözlem Formu" için 3 uzmana ait, gözlem puanları söyleyiş, akıcılık, içerik-dil kullanımı ile etkileşim-sunum stratejileri bakımından ayrı ayrı toplanmış ve hesaplanmıştır. 3 uzmanın/gözlemcinin söyleyiş, akıcılık, içerik-dil kullanımı, etkileşim-sunum

stratejileri maddelerine ait toplam puanları aşağıda verilmiştir. Katılımcıların “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndaki maddelerden aldıkları puan ortalamaları, tablo 5, 7, 9 ve 11’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1.

*Konuşma becerisi gözlemcilerinin/uzmanlarının konuşma becerisiyle ilgili toplam gözlem puanları*

	1.Gözlemci	2.Gözlemci	3.Gözlemci
Söyleyiş	369	387	390
Akıcılık	222	221	214
İçerik-dil kullanımı	369	368	376
Etkileşim-sunum stratejileri	589	584	597

Tablo 1 incelendiğinde 3 gözlemcinin, ölçek maddelerine verdikleri ortalama puanların birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Söyleyiş, akıcılık, içerik-dil kullanımı, etkileşim-sunum stratejileri arasındaki puan farkının sebebi maddelerin sayısının farklı olmasıdır. Dolayısıyla toplam gözlem puanı/puanları gözlemci veya madde sayısına bölüldüğünde bu farkın yine değişmediği anlaşılmaktadır.

Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği gibi gözlem formu puanlaması da ölçek gibi (1) zayıf (1), geliştirilebilir (2), yeterli (3) ise yetkin (4) olarak hesaplanmıştır. Bütün katılımcıların (40 katılımcının) gözlem maddelerinden aldığı ortalama puanlar 1-40 arası zayıf (1); 40-80 arası puan geliştirilebilir (2); 80-120 arası puan yeterli (3); 120-160 arası puan ise yetkin (4) olarak değerlendirilmiştir. Bütün katılımcıların bir maddeden alabileceği en düşük ortalama puan 40; en yüksek ortalama puan ise 160’tır. Araştırmanın nicel veri analizi sürecinde Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği ile Konuşma Becerisi Gözlem Formu’ndan elde edilen veriler, alt kategorideki testlerin maddelerinin ortalaması dikkate alınarak karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

### **Nitel Verilerin Analizi**

Bu araştırmanın nitel veri analizi Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşma kayıtlarının yazıya aktarılmasıyla yapılmıştır.

#### **Hazırlıksız Konuşma Metinleri**

Bu araştırmada öncelikle Türkçe öğretmeni adaylarına farklı türlerde metinler dinletilip bu metinlerden hareketle onların yaptıkları hazırlıksız konuşmalar ses kaydına alınmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmaları daha sonra yazıya aktarılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı bağlamında Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmaları üç uzman tarafından gözlemlenmiş ve yazıya aktarılan kayıtlar aynı uzmanlar tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur. Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmaları ses kaydına alındığı gibi “Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği” ve “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” ile değerlendirilerek karşılaştırılmıştır.

Bu araştırmanın verileri, karma araştırmanın özellikleri doğrultusunda değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiş, daha sonra yapılan bu gözlemler, ses kaydına alınan veriler ve ölçekle alınan verilerle açıklanarak yorumlanmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmaları Ö1, Ö2, Ö3 ... şeklinde kodlanmıştır. Gözlemcilerin konuşma esnasında adaylara sorduğu sorular, başka bir deyişle gözlemcinin/gözlemcilerin konuşmaları ise G1,G2, G3 şeklinde kodlanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bu araştırmanın nicel ve nitel verilerine yönelik geçerlik ve güvenirlilik çalışması ayrı ayrı yapılmıştır.

## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlediklerinden Hareketle Hazırlıksız Konuşma Başarıları: Karma Yöntem Araştırması

### Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

“Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği”nin güvenirliliği için Kendall’s Tau Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Ölçekteki farklı testlerin madde iç tutarlılıklarının yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra maddelerin iç tutarlılık güvenirliliği de hesaplanmıştır. Ölçeğin söyleyiş testinin iç tutarlılığı 0,87; akıcılığın iç tutarlılığı 0,86; dil yetkinliği testi maddelerinin iç tutarlılığı 0,84; etkileşim-sunum testi maddelerinin iç tutarlılık puanı ise 0,90’dır. Ayrıca “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” güvenirliliği için de uzmanların katılımcılara verdiği puanların ortalaması hesaplanmıştır. Uzmanların katılımcılara verdiği puanların toplamları hesaplanarak karşılaştırılması yapılmıştır (Bkz. Tablo 1).

### Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Konuşma ve gözlem ölçeğinin yanı sıra farklı metin türleri Türkçe öğretmeni adaylarına dinletildikten sonra aynı konu ve tür üzerinde konuşması istenen Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma metinlerinden güvenilir ve geçerli veri elde etmek amacıyla ses kaydı alınma yoluna gidilmiştir. Ses kaydına alınan veriler yazıya aktarılarak “Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği” doğrultusunda katılımcılara puanlama yapılmıştır. Bunun yanı sıra “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”yla da katılımcıların hazırlıksız konuşmaları puanlandırılmıştır. Araştırmada birden çok veri toplama aracıyla elde edilen verilerin karşılaştırılması ve araştırma bulgularının çeşitliliği, güvenirlilik açısından önemli görülmektedir. Araştırmada çeşitlemenin amacı gerçeğin farklı yönlerinin ortaya konmasıdır. Üçgenleme olarak da adlandırılan çeşitleme, birden fazla araştırma aracının kullanılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Birgin, 2016). Ayrıca araştırmanın güvenirliliğinin kontrol edilmesi amacıyla gözlemcilerin ortalama puanlarının Pearson Korelasyon ilişkisi hesaplanmıştır.

Tablo 2.

*Gözlemciler Arası Uyum Katsayı İlişisini Gösteren Pearson Korelasyon İlişkisi*

	1.Gözlemci	2.Gözlemci	3.Gözlemci
1.Gözlemci	1		
2.Gözlemci	,998**	1	
3.Gözlemci	,998**	1,00**	1

Tablo 2 incelendiğinde gözlemciler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon analizi sonucunda birinci gözlemci ve ikinci gözlemci arasında ( $r = .998$ ,  $p < .01$ ); birinci gözlemci ve üçüncü gözlemci arasında ( $r = .998$ ,  $p < .01$ ) ve son olarak ikinci gözlemci ve üçüncü gözlemci arasında ( $r = 1.00$ ,  $p < .01$ ) yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2015) göre iyi düzeyde bir uyum, ölçme sonuçlarının güvenirliliğini sağlar. Uzman incelemesi, nitel araştırmada verilerin eksikliği veya hatalarının tespit edilmesi açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın veri toplama aracından elde edilen verilerin aynı sonucu verip vermediğini kontrol etmek amacıyla veriler üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ayrıca nicel verilerin ortalamaları ve nitel verilerin ise ortak noktaları dikkate alınarak karşılaştırılmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın; “Türkçe öğretmeni adaylarının dinledikleri metinlerden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarındaki söyleyiş, akıcılık, dil yetkinliği ve etkileşim-sunum puanları arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklinde ifade edilen birinci sorusuna yönelik bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.

*Türkçe öğretmeni adaylarının söyleyiş, akıcılık, dil yetkinliği ve etkileşim-sunum ortalama puanları arasındaki ilişki*

	Söyleyiş	Akıcılık	Dil yetkinliği	Etkileşim-sunum
Söyleyiş	1			
Akıcılık	,857**	1		
Dil yetkinliği	,685**	,688**	1	



Etkileşim-sunum	,378*	,432**	,671**	1
-----------------	-------	--------	--------	---

\* p<.05, \*\*p<.001

Türkçe öğretmeni adaylarının söyleyiş, akıcılık, dil yetkinliği ve etkileşim-sunum ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısının, 0.00-0.30 arasında olması, düşük düzeyi; 0.30-0.70 arasında olması, orta düzeyi; 0.70 ve üstü ise yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Analiz sonucunda söyleyiş ile akıcılık arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=.857, p<.01$ ); olduğu bulunmuştur. Söyleyiş ile dil yetkinliği arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=.685, p<.01$ ); söyleyiş ile etkileşim-sunum arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=.378, p<.05$ ); akıcılık ile dil yetkinliği arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=.688, p<.01$ ); akıcılık ile etkileşim-sunum arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=.432, p<.01$ ); dil yetkinliği ile etkileşim-sunum arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=.671, p<.01$ ) bulunmuştur. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının söyleyiş, akıcılık, dil yetkinliği ve etkileşim-sunum ortalama puanlarının birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın; “Türkçe öğretmeni adaylarının dinledikleri metinlerden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmaların eğilimi (zayıf-güçlü yönü) nasıldır?” şeklinde ifade edilen ikinci sorusuyla ilgili bulguları aşağıda verilmiştir:

Tablo 4.

*Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma ölçeğindeki söyleyişle ilgili maddelerden aldıkları puan ortalamaları ve başarı düzeyleri*

S	Ö	Uzman Puanlamaları			Toplam Puan/ Uzman Sayısı	Toplam Net Puan	Zayıf 1	Davranışlar		
		1	2	3				Geliştirilebilir 2	Yeterli 3	Yetkin 4
					Ortalama	1-40	40-80	80-120	120-160	
Y	1	63	61	61	185/3	61,66	-	√	-	-
L	2	53	51	55	159/3	53,00	-	√	-	-
E	3	40	40	40	120/3	40,00	√	-	-	-
Y	4	57	55	56	168/3	56,00	-	√	-	-
İ	5	54	52	55	161/3	53,66	-	√	-	-
Ş	6	49	47	50	146/3	48,66	-	√	-	-

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının söyleyiş düzeyinin çoğunlukla “geliştirilebilir” (2) ve kısmen de “zayıf” (1) olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının söyleyiş düzeylerinin düşük olması adayların; sözcük seçimi, bağdaşıklık, tutarlılık, üstmetinsel ve söylemsel düzenlemede yeterli olmadığını göstermektedir.

Tablo 5.

*Türkçe öğretmeni adaylarının gözlem formundaki söyleyişle ilgili maddelerden aldıkları puan ortalamaları ve başarı düzeyleri*

S	Ö	Gözlemci puanlaması			Toplam Puan/ Gözlemci Sayısı	Toplam Net Puan	Zayıf 1	Davranışlar		
		1	2	3				Geliştirilebilir 2	Yeterli 3	Yetkin 4
					Ortalama	1-40	40-80	80-120	120-160	
L	1	58	60	62	180/3	60,00	-	√	-	-
E	2	50	49	51	150/3	50,00	-	√	-	-
Y	3	51	51	52	154/3	51,33	-	√	-	-
İ	4	58	57	59	174/3	58,00	-	√	-	-
Ş	5	60	70	65	195/3	65,00	-	√	-	-

**Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlediklerinden Hareketle Hazırlıksız Konuşma Başarıları: Karma Yöntem Araştırması**

6	46	45	45	136/3	45,33	-	√	-	-
7	46	55	56	157/3	52,33	-	√	-	-

Tablo 5 incelendiğinde gözlem formunda söyleyişle ilgili verilerinin, konuşma derecelendirme ölçeğindeki verilerle paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Tablo 5'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının söyleyişle ilgili düzeylerinin "geliştirilebilir" olduğu görülmektedir.

Konuşma ölçeği, gözlem formu ve Türkçe öğretmeni adaylarının sestem yazıya aktarılan metinleri dikkate alındığında, adayların konuşmalarında genel olarak ölçünlü dili kullansalar da zaman zaman bölgesel ve yerel dil kullandıkları da görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmalarında her ne kadar ölçünlü dil kullanıldığı belirtilse de bu konuda istenilen düzeyde olmadıkları da anlaşılmaktadır. Adayların hazırlıksız konuşmalarından alınan aşağıdaki örnekler, durumu açıklar niteliktedir.

Ö3: "Kurtla köpek açmış herhalde. Zaten günümüzde de bunu insanlara da çevirebiliriz. İnsanlar da artık bu duruma geldi. Sadece hayvanlar için değil. İnsanlar da en ufak bir şey için birbirini öldürebiliyor, savaşıyor. Yani bence burada yazarın vermek istediği mesaj hayvanlar üzerinden insanları kastedilmiştir."

Ö6: "Ya Dumlupınar Savaşını olayını anlatıyor. Dumlupınar Savaşını anlatıyor. Mustafa Kemal'in nasıl insanlara tepkisini falan. Tarihi bir şey yani. İnsanların savaşa karşı nasıl mücadele ettiğini nasıl davranış tarzlarını falan ve tarihler falan var. Öyle savaşı anlatıyor."

Ö7: "...galiba böyle hikâye tarzında bir günlük anısını anlatmış sanki yazar. Hikâye tarzı bir anı anlatıyor yazar..."

Ö10: "Sağlığımız olmasa ne dışarı çıkabiliriz ne iş yerine gidebiliriz ne evlatlarımızla uğraşabiliriz, anne babamızla."

Ö16: "...dinlediğimiz metnin türü bir şiir öncelikle bunu bir kazanım olarak yani şiir olarak bir öğrenciye verebilmemiz gerektiğini düşünüyorum..."

Ö26: "...duygularından bahsetmiş. Kişilerin ne yaptıklarından falan bahsetmiş. Oturmuş kendi yaptıkları düşünceleri aktarmış."

Ö30: "İnsanoğlunun araştırmacı olmasının üstünde duruyor. Çok eski zamanlara yani eski çağ dönemlerinde insanlar yeni yeni keşifler yapmışlardır. Tabii kademe kademe ilerlemişlerdir."

Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarında söyleyiş hususunda yeterli düzeyde olmadıkları anlaşılmaktadır. Söz konusu adayların ölçünlü dil kullanmak yerine yerel ve bölgesel dil kullandığı görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının ölçünlü dili kullanmadığına dair Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö16, Ö26 ve Ö30 kodlu adayların konuşmaları örnek olarak verilmiştir.

Tablo 6.

*Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma ölçeğindeki akıcılıkla ilgili maddelerden aldıkları puan ortalamaları ve başarı düzeyleri*

A	Uzman				Toplam Puan/ Uzman Sayısı	Toplam Net Puan	Davranışlar			
	Puanlamaları						Zayıf	Geliştirilebilir	Yeterli	Yetkin
K						1	2	3	4	
I										
C										
I	1	2	3	3	3/3	Ortalama	1-40	40-80	80-120	120-160
L	7	54	45	66	165/3	55,00	-	√	-	-
I	8	48	54	69	171/3	57,00	-	√	-	-
K	9	45	49	52	146/3	48,66	-	√	-	-
	10	58	65	70	193/3	64,33	-	√	-	-

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmalarındaki akıcılık düzeyinin "geliştirilebilir" olduğu anlaşılmaktadır. Konuşma ölçeği ve gözlem formundan elde edilen verilerin yanı sıra Türkçe öğretmeni adaylarının sestem yazıya aktarılmış konuşmalarında da aynı

doğrultuda verilere ulaşılmıştır. Adayların, hazırlıksız konuşmaları esnasında “ıııı”, “eeee” vb. asalak seslere ve beklemelere yer verdiği ve çoğu zaman cümlelerde gereksiz sözcükler kullandığı anlaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmalarından hareketle verilen örnekler bu durumu açıklar niteliktedir.

Tablo 7.

*Türkçe öğretmeni adaylarının gözlem formundaki akıcılıkla ilgili maddelerden aldıkları puan ortalamaları ve başarı düzeyleri*

A K I C I L I K	Gözlemci puanlaması			Toplam Puan/ Gözlemci Sayısı	Toplam Net Puan	Davranışlar			
	1	2	3	1+2+3/3	Ortalama	Zayıf 1	Geliştirilebilir 2	Yeterli 3	Yetkin 4
8	56	65	60	181/3	60,33	-	√	-	-
9	40	40	40	120/3	40,00	√	-	-	-
10	40	40	40	120/3	40,00	√	-	-	-
11	53	51	48	152/3	50,66	-	√	-	-

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının akıcılıkta “zayıf” ve “geliştirilebilir” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Akıcılıkla ilgili en yüksek ortalama 60,33; en düşük ortalama ise 40’tır.

Ö2: “... burada ben mesela çocuklardan ben yola çıkmak istiyorum. Çocuklar özellikle bir oyuncak veya herhangi bir nesne olabilir, bunu kendilerine arkadaş edinebiliyorlar ve onun dünyasına açılabilirler. Eee... ııı... burda da mesela bir çocuk düşünelim. Onun uçurtmanın sadece bir uçurtma, gökyüzüne uçtuğu bir oyuncak değil, onun için neler ifade ettiği, hani ne kadar önemli olduğu onu arkadaş gibi gördüğü aslında anlatılmaya çalışılmıştır.”

Ö11: “Anne ve babanın çocuk üzerindeki etkisinden bahsediliyor. Sadece anne ve babanın etkisi de değil öğretmen ve çevrenin etkisinden de bahsediliyor. Çocuk için yapılan fedakârlıklar falan çocuğun uyum sağlanabilmesi için yaşadığı sıkıntılara destek olmak için anne ve babanın etkisinden bahsediliyor.”

Ö19: “...ayrıyetten ordan bağlantı yaparsınız...”

Ö23: “...ııııı hani aslında böyle bir hikaye var ama çok da Ağustos böceği haklı değil ya da haksız değil. Karıncanın çalışkan olarak bir yerlere vardığını söylemiyor. İnsanlar çalışmadan da belki hayatını devam ettirebilir. Hayati devam ettirmek için tek şey çalışmak değil.”

Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları konuşmalar incelendiğinde adayların cümlelerin çoğunda gereksiz sözcüklere, gereksiz yinelemelere, “ıııı”, “eee” gibi asalak seslere, beklemelere yer verdiği, dolayısıyla akıcılığın sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Ö2, Ö11, Ö19 ve Ö23 kodlu Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmalarında söz konusu sorunlar bulunmaktadır. Bunun başlıca nedenlerinden biri öğretmen adaylarının sözcük dağarcığının yetersiz olması ve planlı konuşma alışkanlığının olmamasıdır.

Tablo 8.

*Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma ölçeğindeki dil yetkinliğiyle ilgili maddelerden aldıkları puan ortalamaları ve başarı düzeyleri*

D İ L Y E T K İ N L İ	Uzman Puanlamaları			Toplam Puan/ Uzman Sayısı	Toplam Net Puan	Davranışlar			
	1	2	3	3/3	Ortalama	Zayıf 1	Geliştirilebilir 2	Yeterli 3	Yetkin 4
11	55	60	58	173/3	57,66	-	√	-	-
12	44	56	53	153/3	51,00	-	√	-	-
13	45	40	49	134/3	44,66	-	√	-	-

**Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlediklerinden Hareketle Hazırlıksız Konuşma Başarıları: Karma Yöntem Araştırması**

Ğ i	14	40	44	46	130/3	43,33	-	√	-	-
--------	----	----	----	----	-------	-------	---	---	---	---

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşmalarında dili yetkin bir şekilde kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Tablo 8'e göre söz konusu adayların dil yetkinliği bağlamında "geliştirilebilir" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Dil yetkinliğiyle ilgili Türkçe öğretmeni adaylarının en düşük ortalama puan 43,33; en yüksek ortalama puan ise 57,66'dır. Düşük ortalamaya sahip olan madde, üstmetinsel ve söylemsel düzenlemeyle ilgilidir. En yüksek ortalamaya sahip madde ise sözcükler ve sözcüklerin amacına bağlı olarak kullanılmasıyla ilişkilidir.

Tablo 9.

*Türkçe öğretmeni adaylarının gözlem formundaki içerik-dil kullanımıyla ilgili maddelerden aldığı puan ortalamaları ve başarı düzeyleri*

İ Ç E R İ K D İ L - K U L L A N I M I	Gözlemci				Toplam	Toplam	Davranışlar			
	puanlaması				Puan/ Gözlemci	Net Puan	Zayıf	Geliştirilebilir	Yeterli	Yetkin
	1	2	3	3/3	Ortalama	1-40	2	3	4	
	12	57	45	40	142/3	47,33	-	√	-	-
	13	45	52	47	144/3	48,00	-	√	-	-
	14	38	46	55	139/3	46,33	-	√	-	-
	15	38	54	48	140/3	46,66	-	√	-	-
	16	64	58	63	185/3	61,66	-	√	-	-
	17	40	40	40	120/3	40,00	√	-	-	-
	18	40	40	40	120/3	40,00	√	-	-	-
	19	46	47	50	143/3	47,66	-	√	-	-

Tablo 9 incelendiğinde gözlem formundan elde edilen içerik-dil kullanımı başarı puanlarının ortalaması ile konuşma ölçeğinden elde edilen puanların ortalamalarının birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 9'a göre Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarında dil kullanımı başarıları çoğunlukla "geliştirilebilir" düzeydedir.

Türkçe öğretmeni adayları, dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarında dili üstmetinsel ve söylemsel düzeyde kullanmada yetersiz kalmışlardır. Adayların içerik dil kullanımı maddelerinden aldığı en düşük ortalama 40, en yüksek ortalama ise 61,66'dır. Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle gerçekleştirdikleri hazırlıksız konuşma cümlelerinin ve/veya metinlerinin daha çok günlük konuşma diline yakın olduğu ve söz konusu adayların dili söylemsel işlevde kullanamadıkları anlaşılmıştır. Aşağıda adayların hazırlıksız konuşmalarından hareketle verilen doğrudan alıntılar durumu açıklar niteliktedir:

Ö1: "Bunun dışında iyilik yapmanın önemli bir kavram olduğundan ve elindeki şeyleri paylaşmanın güzel olduğu anlatılıyor. Paylaşım yapmak da insanların en önemli ihtiyacıdır. İnsanlar elindekini avucundaki yeri geldiği zaman paylaşabilmeli yaşamlarının farkında olabilmeliler."

Ö2: "Şiir ile bağlantısı da şiir genelde duygu, düşünceleri anlatan bir tür olduğu için, mesela biz bu şekilde duygularımızın özellikle yoğun olduğu konularda, arkadaşlık mesela, her türlü duyguyu içeren bir kavram."

Ö10: "Sağlığın sporla ilişkisini açıklamış. Hem eklemelerimize hem uyku düzenimize hem beslenmemize nasıl etki ettiğini açıklamış. Spor her anlamda hem hayatın kalitesini artırmada hem arkadaşlarımızla ilişkilerimizde ne kadar önemli bir rol olduğunu gösteriyor bize."

Ö14: "Çocuk dediğimizde aklımıza ilk gelen şey oyundur, oyunla bütünleşmişlerdir. Çocuklar oyun sayesinde sorumluluk bilinci alırlar."

Ö16: "Merhaba arkadaşlar bu dinlediğimiz metnin türü bir şiir öncelikle bunu bir kazanım olarak yani şiir olarak bir öğrenciye verebilmemiz gerektiğini düşünüyorum."

Ö17: “Mesela denizin temizliğini anlatıyor. Oranın yapılarından, yapıların sağlamlığından bahsetmiştir. Tarihi yapılarından bahsetmektedir. Türü gezi yazısıdır. Gezi yazısı olarak da bilgilendirici metin tarzında verilmiş bir metindir.”

Ö25: “Efsaneler gerçeğe yakın olayları anlatan türdür. Bu şekilde efsaneler destandan ayrılırlar. Efsanelerde daha çok olağanüstülükler anlatılır. Bu şekilde ben biraz türe değindim. Şimdi yoruma geçiyorum. Burada yazar anlatım olarak çok süslü kelimeler kullanmış. Bu metinde şunu anlatmış herhalde bir tane kızın hayatı sorunu ve derdi.”

Ö1, Ö2, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17 ve Ö25 kodlu Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmalarından alınan kesitler incelendiğinde adayların dil yetkinliği, dil kullanımı konusunda yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Örneğin Ö1 kodlu adayın; “Paylaşım yapmak da insanların en önemli ihtiyacıdır.” cümlesindeki “paylaşmak” yerine “paylaşım yapmak”; Ö10 kodlu adayın; “...açıklamış” ... “açıklamış” yüklemelerini art arda kullanması ve Ö16 kodlu adayın; “...dinlediğimiz metnin türü bir şiir öncelikle bunu bir kazanım olarak yani şiir olarak bir öğrenciye...” cümlesindeki mantıksal ve anlamsal bağların zayıf olması, durumu örneklediren birkaç cümledir. Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarda dil yetkinliğinin zayıf olduğuyla ilgili verilen Ö2, Ö14, Ö17 ve Ö25 kodlu adayların konuşmalarında da benzer durumlar göze çarpmaktadır.

Tablo 10.

*Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma ölçeğindeki etkileşim-sunumla ilgili maddelerden aldıkları puan ortalamaları ve başarı düzeyleri*

E T K İ	Uzman Puanlamaları			Toplam Puan/ Uzman Sayısı	Toplam Net Puan	Davranışlar				
	1	2	3			3/3	Ortalama	Zayıf	Geliştirilebilir	Yeterli
L	15	54	52	53	159/3	53,00	-	√	-	-
E	16	40	40	40	120/3	40,00	√	-	-	-
Ş	17	59	62	68	189/3	63,00	-	√	-	-
İ	18	46	45	48	139/3	46,33	-	√	-	-
M	19	54	53	55	162/3	54,00	-	√	-	-
-	20	50	49	48	147/3	49,00	-	√	-	-
S	21	82	80	81	243/3	80,00	-	-	√	-
U	22	82	79	81	242/3	80,66	-	-	√	-
N	23	49	47	51	147/3	49,00	-	√	-	-
U	24	52	50	48	150/3	50,00	-	√	-	-
M	25	48	46	53	147/3	49,00	-	√	-	-
	26	49	47	48	144/3	48,00	-	√	-	-
	27	53	51	55	159/3	53,00	-	√	-	-

Tablo 10 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşmalarında etkileşim-sunum becerisinde çoğunlukla “geliştirilebilir” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 10’a göre Türkçe öğretmeni adaylarının etkileşim-sunumla ilgili maddelerden aldıkları en düşük ortalama 40, en yüksek ortalama ise 80.66’dır.

Tablo 11.

*Türkçe öğretmeni adaylarının gözlem formundaki etkileşim-sunum stratejileriyle ilgili maddelerden aldığı puan ortalamaları ve başarı düzeyleri*

E T K İ L E Ş	Gözlemci puanlaması			Toplam Puan/ Gözlemci Sayısı	Toplam Net Puan	Davranışlar			
	1	2	3			3/3	Ortalama	Zayıf	Geliştirilebilir
	1	2	3	3/3	Ortalama	1-40	40-80	80-120	120-160

**Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlediklerinden Hareketle Hazırlıksız Konuşma Başarıları: Karma Yöntem Araştırması**

İ M S T R A T E J İ L E R İ	20	44	50	53	147/3	49,00	-	✓	-	-
	21	35	40	45	120/3	40,00	✓	-	-	-
	22	65	59	70	194/3	64,66	-	✓	-	-
	23	75	67	65	207/3	69,00	-	✓	-	-
	24	65	71	69	205/3	68,33	-	✓	-	-
	25	56	49	41	146/3	48,66	-	✓	-	-
	26	45	55	60	160/3	53,33	-	✓	-	-
	27	56	49	43	148/3	49,33	-	✓	-	-
	28	47	46	54	147/3	49,00	-	✓	-	-
	29	48	52	46	146/3	48,66	-	✓	-	-
30	53	46	51	150/3	50,00	-	✓	-	-	

Tablo 11 incelendiğinde gözlem formundan elde edilen etkileşim-sunum stratejileri maddelerinin puan ortalamaları ile konuşma ölçeğinden elde edilen puanların ortalamalarının birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Tabloya göre Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşmalarında etkileşim-sunum stratejilerinin başarısı çoğunlukla “geliştirilebilir” düzeydedir. Söz konusu adayların etkileşim-sunum stratejileri maddelerinden aldığı puan ortalamalarının en düşüğü 40, en yükseği ise 69’dur. Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle gerçekleştirdikleri hazırlıksız konuşmalarında soruya uygun cevap verme ve tartışma sırasında söylem oluşturabilme becerisinin zayıf olduğu anlaşılmıştır. Aşağıda Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmalarından hareketle verilen doğrudan alıntılar durumu açıklar niteliktedir:

G1: “Dinlediğin metnin türü ne olabilir, destan mı, tiyatro mu?”

Ö19: “Vatan Yahut Siliste destan da var, ayrıyetten ordan bağlantı yaparsınız.”

G1: “Metnin türünün hikâye olduğunu düşünerek tür-metin ilişkisini nasıl kurabilirsin?”

Ö12: “Hocam burada mesela postacı ile kadın arasında bir şey anlatıldığı için hikâye türüne giriyor.”

G2: “Dinlediğin metnin türü nedir?”

Ö28: “Şiir ya da deneme olabilir... Deneme, karşıdakine sohbet havası taşıyacak şekilde düşüncelerin aktarılmasına denilir. Bu metinde ise bir çocuğun duygularını resme aktarıyor. Doğadaki huzuru resme aktarıyor.”

G3: Şiirin başlığı “Kilim” olduğu için “şiir ile kilim” arasında nasıl bir ilişki kurabilirsin?

Ö31: “Aslında ikisi de aynı. Şiir üzerinde yazılmış bir kilim. Soyutlamaya gidilmiş. Şiirde duygu ve düşüncelerini dokuyor diyebiliriz. Şiir duygu ve düşüncelerimizi mesela bu bir aşk olabilir, sevgi olabilir kâğıda aktarmaktır. Burada da kilim üzerinden verilmiş bir mesaj vardır. Bu; sevgi, aşk, özlem, hasrettir.”

Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları konuşmaları incelendiğinde söz konusu adayların etkileşim-sunum becerisinde zayıf düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, gözlemci ile öğretmen adayı arasında geçen G1: “Dinlediğin metnin türü ne olabilir, destan mı, tiyatro mu?” ve Ö19: “Vatan Yahut Siliste destan da var, ayrıyetten ordan bağlantı yaparsınız.” şeklindeki diyalog Türkçe öğretmeni adaylarının tartışma sırasında söylem oluşturmadığı, soru-yanıt ve tartışma sırasında uygun cevap vermediği, konuya hâkim bir şekilde konuşamadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın; “Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?” şeklinde ifade edilen üçüncü sorusuna ilişkin bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 12.

*Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma sorunları*

Sorunlar	(f)
Dinledikleri tür ile metni ilişkilendirememe	35
Dinlediklerini olduğu gibi özetleme, kendisine özgü üslup oluşturamama	38
Konuşmanın amacını belirleyememe ve konuşmaya etkili başlayamama	33

Konuşmayı doğal ve canlı bir şekilde ifade edememe	30
Konuşmanın çoğu yerinde gereksiz yinelemelere yer verme	34
Konuşmada deyim, imge, atasözü vb. unsurlara başvurmama	38
Konuşmada düşünceyi geliştirme unsurlarına yer vermeme	36
Sorulan soruya uygun cevap verememe ve tartışmaya girememe	38
Bürünsel (prozodik) unsurları doğru kullanamama	30
Cümleler arasında mantıksal ve anlamsal bağlantıları yapamama	35
Bağdaşlılık, tutarlılık unsurlarını uygun kullanamama ve söylem oluşturamama	38

Tablo 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşmalarının düzey olarak yeterli olmadığı yönünde istatistiksel verilere ulaşılmıştır. Tablo 12 incelendiğinde ise Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarında dili yetkin bir şekilde kullanmayla ilişkili konularda sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşmalarında yaşadıkları bu sorunlarla ilgili bazı hazırlıksız konuşma örnekleri şöyledir:

Ö2: *“Burda da mesela bir çocuk düşünelim. Onun uçurtmanın sadece bir uçurtma, gökyüzüne uçurduğu bir oyuncak değil, onun için neler ifade ettiği, hani ne kadar önemli olduğu onu arkadaş gibi gördüğü aslında anlatılmaya çalışılmıştır. Şiir ile bağlantısı da şiir genelde duygu, düşünceleri anlatan bir tür olduğu için, mesela biz bu şekilde duygularımızın özellikle yoğun olduğu konularda, arkadaşlık mesela, her türlü duyguyu içeren bir kavram.”*

Ö6: *“Ya Dumlupınar Savaşını olayını anlatıyor. Dumlupınar Savaşını anlatıyor. Mustafa Kemal' in nasıl insanlara tepkisini falan. Tarihi bir şey yani. İnsanların savaşa karşı nasıl mücadele ettiğini nasıl davranış tarzlarını falan ve tarihler falan var. Öyle savaşı anlatıyor.”*

Ö9: *“Burada kurdun bir insandan yardım dilemesini anlatıyor ve başlıkla ilişkilendirdiğim zaman, “iyiliğin değerini bilen kim” büyük ihtimalle sonu kötü olacak yani kurt ve o insan arasındaki ilişki kötü bir şekilde sonuçlanacak.”*

Ö21: *“Bu metinde sosyal medyanın psikoloji üzerindeki etkisinden bahsediyor. Çağımızın en büyük sorunlarından biri sizin de bildiğiniz gibi sosyal medyadır. Sosyal medya insanlara bir yarış getirdi, bir beğenilme yarışı. İki insan aynı anda sosyal medyaya birer fotoğraf atıyorlar sonra beklemeye başlıyorlar.”*

Ö24: *“Şiirde şair dışarı çıkıyor ve kırlarda çiçekler gördüm, çiçeklerin üstüne konan arılar gördüm diyor. Peteklerdeki baldan bahsedilmiş. Eski çarşıda olan demircilerden bahsedilmiştir.”*

Ö27: *“Burada Çanakkale Savaşın sırasındaki hepimizin bildiği Seyit Onbaşı'ndan bahsediliyor. Seyit Onbaşı'nı zaten işte bir gülleyi tek başına yüklemesi, hani hepimiz o şekilde tanıyoruz biliyoruz.”*

Ö30: *“Şimdi burada insanoğlunun keşif yani sürekli doğayla iç içe olup da başka şeyleri arama çabalarına girmelerinden bahsediyor. Metinden de anlaşılacağı gibi insanoğlu elinde olan şeylerin daha ilerisini daha iyisini keşfetme yollarını bulmaya çalışmışlardır.”*

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dinleme becerisi/eğitimi ve bu beceriyle ilişkili yapılmış araştırmalar (Aşılıoğlu, 2009; Aytan, 2011; Ceran, 2015; Ceyran, 2016; Çifçi, 2001; Doğan, 2007; Doğan, 2008; Durukan ve Maden, 2010; Epcaçan, 2013; Karadüz, 2010; Karatay, Dolunay ve Savaş, 2014; Karagündüz, 2010, Kemiksiz, 2015; Kurudayıoğlu ve Savaş, 2020; Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020; Maden ve Durukan, 2011; Melanlıoğlu, 2012a; Melanlıoğlu, 2012b; Özbay ve Çetin 2011; Sevim ve Kaya, 2016; Şahin, 2011; Şahin ve Aydın, 2009; Temur, 2010; Tüzel 2013; Tüzel ve Keleş, 2013; Yazıcı ve Kurudayıoğlu, 2017) ile konuşma becerisi/eğitimi ve bu beceriyle ilgili yapılmış araştırmalar (Bayburtlu, 2019; Bulut, 2015; Bulut, Açık ve Çiftçi, 2016; Bozkurt, 2017; Bozkurt ve Arıca-Akkök, 2019; Çintaş-Yıldız ve Yavuz, 2012; Doğan, 2009; Erdem ve Erdem 2015; Gürhan, 2013; Kartallıoğlu, 2018; Kurudayıoğlu, 2003; Maden, 2011; Orhan, Kırbaş ve Topal, 2012; Öztürk, 1997; Sallabaş, 2011; Sargın 2006; Sevim, 2012; Temizkan, 2009; Temizkan ve Atasoy, 2016; Yüceer, 2014) incelendiğinde dinleme ve konuşma becerisinin diğer becerileri etkileyecek, önemsenmesi gereken beceriler olduğu ve bu iki becerinin farklı değişkenlere

## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlediklerinden Hareketle Hazırlıksız Konuşma Başarıları: Karma Yöntem Araştırması

göre incelenebileceği anlaşılmaktadır. Her iki becerinin farklı bir yönünün ön plana çıktığı araştırmaların sonuçları dikkate alınarak dinleme ve konuşmanın birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğu da göz önünde bulundurulmak suretiyle bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarılarının zayıf-güçlü yönleri tespit edilmiştir.

İnsanlar günlük hayatta sürekli dinleme ve konuşma halindedir. Konuşma ve dinleme birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrı düşünülmeyen, biri alıcı diğeri ise verici niteliğindeki anlatma ve anlama becerileridir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2014). Konuşma ve dinleme becerilerinin birbirinden ayrılmaz iki beceri olduğu düşünülerek Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşma başarılarının zayıf-güçlü yönlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, söz konusu adayların hazırlıksız konuşmalarında; söyleyiş, akıcılık, dili yetkin kullanma ve etkileşim gibi yönlerden zayıf oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Akkaya (2012) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarındaki konuşma sorunlarının çoğunlukla “ses, ton, vurgu, telaffuz yanlışları” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucuna göre de Türkçe öğretmeni adaylarının prozodik unsurları kullanmada zayıf olduğu tespit edilmiştir. Ancak söz konusu adayların önemli konuşma sorunlarının; dili yetkin bir şekilde kullanmama, duygu ve düşünceleri mantıklı bir şekilde ifade etmeme, konuşmada deyim, atasözü, düşünceyi geliştirme yollarına başvurmama olduğu anlaşılmıştır. Güneş, (2016: 215) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “metin üretimi ve metin üretme modelleri” vb. becerilerin yer almadığını belirtmiştir. Ayrıca Şahin ve Aydın (2009: 455)’a göre “anlama kavramı büyük ölçüde dinleme becerisiyle ilişkilidir.” Araştırmada elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle; üstmetinsel düzenlemede, söylem oluşturmada yetersiz olduğu ve dinlediklerini anlamlandırmada sorunlar yaşadığı anlaşılmıştır. Bütün bunlar, konuşucunun, konuşmacının bürünsel unsurları doğru şekilde kullanmamasıyla ilişkilidir. Bürünsel unsurlar anlamın belirlenmesinde de etkilidir. “Dilde “parçalar üstü” ya da “bürünsel” olarak adlandırılan vurgu, ezgi, tonlama gibi öğelerin anlama önemli katkıları vardır. Bu öğeler iyi kullanıldıkları zaman dış yapıyı etkiledikleri kadar iç yapıyı da etkileyebilirler” (Börekçi, 2005: 205). Bu açıklamalar dikkate alındığında vurgu, tonlama vb. unsurların anlamı da belirlediği ortaya çıkmaktadır.

Türkçe öğretmeni adayları, dinlediklerini kendi üsluplarıyla kurgulayıp yeni cümlelerle ifade etmek yerine dinledikleri metinleri özetleme yoluna gitmişlerdir. Bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının, anladıklarını kendi üsluplarıyla ifade edemediklerini göstermektedir.

Dinleme ve konuşma birbirinden ayrılmaz iki dil becerisi olduğu gibi konuşma ve yazma da duygu ve düşüncelerin anlatımı açısından birbirine yakın iki beceridir. Biri duygu ve düşünceleri sözlü, diğeri ise yazılı olarak ifade etme olanağını sunmaktadır. Aydın (2014: 176)’a göre öğrencilerin “...fikirlerini destekleyecek örnekler yer verememeleri” ve “konulara tek yönlü bakılmakta olması, farklı bakışlarının olmaması” Türkçe öğretiminde görülen sorunlar olarak açıklanmıştır. Konuşma sürecinde dinleme, dinleme sürecinde anlama gerçekleşir. Dinleme/anlama sürecinde ise duygu ve düşünceler sözlü veya yazılı olarak ifade edilir. Bu durum, dinleme becerisinin, konuşma ve yazma becerisiyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Özbay, 2014). Araştırmanın sonucuna göre Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarında fikir geliştirecek örnekler yer verilmediği ve konuya tek yönden yaklaşıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen benzer sonuçlara Çal ve Erdoğan (2017)’a ait araştırmada da rastlanmaktadır. Bu çalışmada da “Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmalarında kendilerini ifade etmekte zorlandıkları, telaffuz ve tonlama konusunda her ne kadar hassas olsalar dahi hata yaptıkları” tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarda, serbest bırakılmalarına rağmen, dinlediklerinin aynısını tekrar ifade ettikleri anlaşılmıştır. Yıldırım (2020: 604)’a göre ortaokul öğrencilerinin konuşma sorunlarından bazıları “tekrara düşerek konuşmak, konuşurken gereksiz sesler çıkarmak”tır. Bu sonuç/ lar, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerdir. Bu durum, Türkçe öğretmeni adaylarının fikir üretmede, metin üretmede, söylem oluşturmada ve dili etkili kullanmada zayıf olduğunu göstermektedir.

Gündüz (2005) ilköğretim ve ortaöğretimdeki bazı anlatma sorunlarının yükseköğretimde devam ettiğini belirtmektedir. Bu araştırmanın sonucuna göre Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarında üstbilişsel becerileri kullanmadığı



anlaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adayları, dinlediklerinden hareketle yaptıkları konuşmalarda söylem oluşturmama, düşünceyi geliştirme yollarına başvurmama ve dili işlevsel kullanmama gibi sorunlar yaşamaktadır. Tuncer ve Bahadır (2017) farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin üstbilmiş düşünme becerisini kullanma düzeylerinin farklı olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla anlama-anlatma becerilerinin gelişiminin Türkçe dersinin amacı olduğu düşünülerek Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilmişsel metinlerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Konuşma becerisiyle ilgili olarak alıcı sistem, iletici sistem, alt düzeyde tümleyici sistem, üst düzeyde tümleyici sistem, devinimci sistem, duyumluyucu sistem vb. düzeyler bulunmaktadır. Üst düzey tümleyici sistem aşamasında konuşmaya ilişkin faaliyetleri algılama, anlama, kavrama, iç konuşma, sözel düşünme, konuşmanın planlanması vardır (Uluğ, 1988: 146). Bu araştırmanın sonucuna göre Türkçe öğretmeni adayları, dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarında algılama, kavrama ve konuşmayı planlama aşamalarını pek kullanmamışlardır.

Çelebi ve Gökçe (2015: 200) araştırmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici konuşmalarındaki tutarlılıkla ilgili sorunlarından birinin “metinde gereksiz tekrarlara ve ilgisiz birimlere rastlanması” olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Konuşma türleri çeşitlik göstermektedir. Bunlardan ön plana çıkan bazıları şunlardır; hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, karşılıklı-tekil konuşma, günlük konuşma, serbest konuşma, tartışma konuşma, bilgilendirici konuşma, betimleyici konuşma vb. (Gündüz, 2009; Güneş, 2014; Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2014). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle ne kadar hazırlıksız konuşabildiğiyle ilgili başarı değerlendirilmesinin yapıldığı bu çalışmada, konuşmaların bilgilendirici yöne çekilemediği, tartışmaya girilmediği, sorulan sorulara farklı cevaplar verilmediği sonucuna varılmıştır. Bayburtlu (2019) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin öyküleyici ve açıklayıcı anlatım tarzındaki hazırlıksız konuşma metinlerinde kelime hazinesi oranlarının çoğunlukla orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu araştırmanın sonucuna göre Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşma başarıları “geliştirilebilir” düzeydedir.

Araştırmanın; “Türkçe öğretmeni adaylarının dinledikleri metinlerden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalardaki söyleyiş, akıcılık, dil yetkinliği ve etkileşim-sunum puanları arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklindeki birinci sorusuna yönelik elde edilen sonuca göre söyleyiş, akıcılık, dil yetkinliği ve etkileşim-sunum puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu, Türkçe öğretmeni adaylarının söyleyiş, akıcılık, dil yetkinliği ile etkileşim-sunum maddelerinden aldıkları puanlar arasında paralellik olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın; “Türkçe öğretmeni adaylarının dinledikleri metinlerden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarının eğilimi (zayıf-güçlü yönü) nasıldır?” şeklindeki ikinci sorusuna yönelik sonuçları aşağıda verilmiştir.

Konuşma Derecelendirme Ölçeği'nin söyleyişle ilgili maddelerinin toplam puan ortalaması 52,15; gözlem formundan elde edilen söyleyişle ilgili maddelerin toplam ortalaması ise 54,57'dir. Bu istatistikler, Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmalarındaki söyleyişlerinin “geliştirebilir” (40-80) düzeyde olduğunu göstermektedir.

Konuşma Derecelendirme Ölçeği'nin akıcılıkla ilgili maddelerinin toplam puan ortalaması 56,24; gözlem formundaki akıcılıkla ilgili maddelerin ortalama puanı ise 47,74'tür. Bu istatistikler, Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmalarındaki akıcılığın hem ölçeğe hem de gözlem formuna göre “geliştirebilir” (40-80) düzeyde olduğu sonucuna varılmaktadır.

Konuşma Derecelendirme Ölçeği'nin dil yetkinliğiyle ilgili maddelerinin toplam puan ortalaması 49,16; gözlem maddelerinin içerik-dil kullanımı ile ilgili toplam ortalama puanı ise 42,20'dir. Bu verilere göre Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmalarındaki dil yetkinliği maddelerinin ve içerik dil kullanımı maddelerinin toplam ortalama puanlarının “geliştirebilir” (40-80) düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Konuşma Derecelendirme Ölçeği'nin etkileşim-sunumla ilgili maddelerinin toplam puan ortalaması 47,84; gözlem maddelerinin etkileşimiyle ilgili toplam ortalama puanı ise 53,63'dür. Bu istatistiksel veriler, Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmaları esnasındaki etkileşimlerinin “geliştirilebilir” (40-80) düzeyde olduğunu göstermektedir.

## **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlediklerinden Hareketle Hazırlıksız Konuşma Başarıları: Karma Yöntem Araştırması**

Araştırmanın; “Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşmalarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?” olarak ifade edilen üçüncü sorusuna yönelik sonuçları çeşitlilik göstermektedir. Söz konusu Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlama (dinleme) ve sözlü anlatma (konuşma) becerilerinin zayıf olduğu; dinledikleri tür ile metni ilişkilendiremedikleri; dinlediklerini olduğu gibi özetledikleri; kendilerine özgü üslup oluşturamadıkları; konuşmanın amacını belirleyemedikleri ve konuşmaya etkili başlayamadıkları; konuşmalarının çoğu yerinde gereksiz yinelenmelere yer verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca söz konusu adayların konuşmalarında deyim, atasözü vb. unsurlara başvurmadıkları, konuşmalarında düşünceyi geliştirme unsurlarına yer vermedikleri, sorulan soruya uygun cevap veremedikleri, tartışmaya giremedikleri, bürünsel (prozodik) unsurları doğru kullanamadıkları, cümleler arasında mantıksal ve anlamsal bağlantıları yapamadıkları, bağdaşıklık ile tutarlılığı sağlayamadıkları ve söylem oluşturamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle yaptıkları hazırlıksız konuşma başarılarının zayıf yönleriyle ilgili aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Türkçe öğretmeni adayları, hazırlıksız konuşmalarının etkileyici olması için konuşmanın amacını belirlemeli ve konuşmalarında deyim, atasözü ile diğer düşünceyi geliştirme yollarına başvurulmalıdır.

Türkçe öğretmeni adaylarının anlaşılır bir hazırlıksız konuşma yapması için bürünsel (prozodik) unsurları doğru kullanması gerekmektedir. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmeni adaylarının etkili bir hazırlıksız konuşma yapmaları için kendilerine özgü söylemlerinin olması gerekir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle metin-tür ilişkisini kurabilmeleri için üstbilişsel becerileri kullanmaları gerekmektedir. Ayrıca adayların kendilerine özgü söylem oluşturması için eleştirel bakış açısıyla okumalar yaparak dinleme ve konuşmalarını bu bakış açısıyla şekillendirmeleri sağlanmalıdır. Bununla birlikte, Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmalarında cümleler arasındaki mantıksallığa ve anlamlılığa dikkat ederek bağdaşıklık ve tutarlılık bağlantılarını oluşturmaya özen göstermeleri sağlanmalıdır.

Dil becerileri birbirlerini tamamlar, destekler ve geliştirir. Bu bağlamda düşünce planı, yazılı anlatımda planlı yazma, sözlü anlatımda planlı konuşma alışkanlığı daha ilkökul yıllarından itibaren ana dili eğitimi içerisinde etkin olarak verilmeli ve çeşitli dil etkinlikleriyle sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi sağlanmalıdır.

Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımlarında veya sözlü iletişimlerinde bağlantı ve metnin (sözlü veya yazılı metnin) devamlılığını sağlayan artgönderim ve öngönderim öğelerini uygun biçimde kullanmasına dikkat etmeleri gerekmektedir. Ayrıca söz konusu adayların sözlü iletişim/anlatım durumlarında konuyu sık değiştirmemelerine, uzun süre bir konuyu benzer cümlelerle ifade etmemelerine, anlam bütünlüğünün sağlanmasına özen göstermeleri gerekir.

### **Kaynaklar**

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728-749.
- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(46), 63-77.
- Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63.
- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16/Özel Sayı 1, 166-170.
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerine etkileri. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Bayburtlu, Y. S. (2019). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarında kelime hazinesi katsayıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 44-66.

- Birgin, O. (2016). Geçerlik ve değerlendirme standartları. (Çev. Ed.: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir) *Nitel araştırma yöntemleri/beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* içinde (244-268) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 924-947.
- Bozkurt, B. Ü. ve Arıca-Akkök, E. (2019). Anadili Türkçe olan konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, 18(1), 416-436.
- Börekçi, M. (2005). Türkçede vurgu-tonlama-ölçü-anlam ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 187-207.
- Bulut, K. (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Bulut, K., Açık, F. ve Çiftçi, Ö. (2016). Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 134-150.
- Bulut, B. ve Karasakaloğlu, N. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1407-1417.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Özcan E. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not olarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Journal of World of Turks*, 7(1), 205-219.
- Ceyran, K. O. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisine yönelik görüşlerinin incelenmesi* Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Çelebi, S. ve Gökçe, B. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici hazırlıklı konuşmalarında bağdaşıklık ve tutarlılık. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 190-203.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 165-177.
- Çintaş-Yıldız, D. ve Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (2), 319-334
- Delice, A. (2015). Karma yöntem desen seçimi. (Çev. Ed.: Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir) *Karma yöntem araştırmaları/tasarım ve yürütülmesi* içinde (61-116) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 261-286.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doğan, Y. (2013). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Kavram haritaları ile not tutmanın ilköğretim öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine üzerine etkisi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63-70.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 269-307.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 231-252.
- Erdem, A. ve Erdem, M. (2014). "Dinle izle anlat" dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi*, 4(3),418-432.
- Erdem, A. ve Erdem, M. (2015). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi*. *Elementary Education Online*, 14(3), 1130-1148.

## **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlediklerinden Hareketle Hazırlıksız Konuşma Başarıları: Karma Yöntem Araştırması**

- Gündüz, O. (2005). Ana dili öğretiminde anlatım sorunları ve çözümüne dair bazı öneriler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 20-34.
- Gündüz, O. (2009). Konuşma eğitimi. (Ed.: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (93-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Anlama teknikleri 2 dinleme eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin sözlü anlama becerilerini geliştirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16 (2), 10-30.
- Güneş, F. (2014). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2016). Türkçe öğretiminde beceri uyumsuzluğu sorunları ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(2), 205-222.
- Gürhan, D. (2013). *Ses eğitimi çalışmalarının politikaacıların konuşma becerilerine etkisi. E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA-Fine Arts)* 9(1), 33-45.
- Hacıömeroğlu, G. (2017). Karma yöntemler. (Çev. Ed.: Beşir Selçuk Demir) *Araştırma deseni/nitel nicel ve karma yöntem yaklaşımları içinde* (215-239) Ankara: Eğiten Kitap.
- Karagündüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2 (29). 39-55.
- Karatay, H., Dolunay, S. K. ve Savaş, Ö. (2014). Türkçe öğretmenlerinin etkin dinleme ve dönüt durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 85-106.
- Kartallıoğlu, N. (2018). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi. Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1160-1186.
- Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe öğretiminde eleştirel dinleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 299-316.
- Koç, R. ve Kıymaz, M.S. (2019). Türkçe öğretiminde güncel eğilimler ve sorunlar. (Ed.: Kenan Bulut ve Mehmet Nuri Kardaş) *Türkçe Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları içinde* (219-235) Ankara: Pegem Akademi.
- Korkut, E. (2016). Metin dilbilimi ve dil öğretimi. (Ed.: Ece Korkut ve İrem Onursal Ayırır) *Dil eğitimleri ve dil öğretimi içinde* (173-202) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları-13, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, Bahar*, 287- 309.
- Kurudayıoğlu, M. ve Savaş, Ö. (2020). Türkçeye uyarlanmış dinleme stili ölçeği'nin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 211-216.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (2), 386-409 .
- Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2(2), 23-38
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.
- Melanlıoğlu, D. (2012a). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(1), 1583-1595.
- Melanlıoğlu, D. (2012b). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), 64-77.
- Orhan, S., Kırbaş, A. ve Topal, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 1893-1909.
- Özbay, M. (2014). *Anlama teknikleri ii: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Çetin, Ç. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 155-176.
- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi-Muğla ili örneğinde*. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- Sevim O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/2, 927-937.
- Sevim, O. ve Kaya, E. (2016). Ortaokul Türkçe dersi dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi: durum çalışması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11 (1), 277-296.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Dergisi*, 2(1), 178-188.
- Şahin, A. ve Aydın, G. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme becerisi farkındalıklarının belirlenmesine yönelik bir anket geliştirme. *The Journal of International Social Research*, 2(9), 454-464.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 90-112.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2014). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2016). Konuşma becerisinde aşamalı gelişim modelinin etkililiği üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (34), 78-97.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.
- Tuncer, M. ve Bahadır, F. (2017). Öğretmen adaylarının üstbilgi düşünme becerileri algıları ve başarı yönelimlerine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1326-1343
- Tüzel, S. (2013). Sınıf içi gürültünün öğrencilerin dinleme sürecindeki bilişsel performansına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 363-378.
- Tüzel, S. ve Keleş, E. (2013). Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 27-45.
- Uluğ, M. (1988). Konuşma işlevi ve konuşma bozuklukları. *Psikoloji Çalışmaları*, 16, 141-150.
- Yazıcı, E. ve Kurudayıoğlu, M. (2017). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin öğrencilerin seviyesine uygunluğunun incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 967-984.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüceer, D. (2014). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldırım, N. (2020). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 597-610.

### Extended Abstract

#### Introduction

Listening is considered as verbal comprehension, while speaking is considered as verbal expression. Listening, which is the first acquired skill, affects speaking skills indirectly. It is natural for the discourse of an individual who constantly listens to the same music, watches to the same movie or the news in the same channel to be affected by the shows the individual watches or listens to. These two language skills outline the individuals' verbal comprehension skills, emphasizing the significance of conceptual and semantic analysis. The main aim of the present study was to determine the listening-based impromptu speech achievements of pre-service Turkish language teachers. Thus, the weaknesses and strengths of the pre-service Turkish language teachers in impromptu speech were determined. The study employed the mixed method based on the exploratory design.

#### Method

The convenience sampling method was adopted in the study and quantitative data were collected with Speaking Skills Rating Scale and Speaking Skills Observation Form. The qualitative data were collected with the transcripts of the listening-based impromptu speeches by the pre-service Turkish teachers. The study group included pre-service Turkish language teachers attending Adıyaman

## **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlediklerinden Hareketle Hazırlıksız Konuşma Başarıları: Karma Yöntem Araştırması**

University in Turkey during the 2019-2020 academic year. Convenience sampling method was used in the study. The impromptu speeches were based on the texts on different topics that pre-service Turkish language teachers previously listened. The pre-service Turkish language teachers were allowed to listen various types of texts to determine their achievement levels in impromptu speech based on their comprehension. For the reliability and validity of quantitative data, the Kendall Tau Coefficient was employed for the Speaking Skills Rating Scale and the interobserver agreement coefficient was used for the Speaking Skills Observation Form. To determine the reliability of the qualitative data, the listening-based impromptu speeches were recorded with a voice recorder. The quantitative study data were collected by the mean participant score in the Speaking Skills Observation Form determined by the experts and the mean score assigned by the experts (observers) to the items in the Speaking Skills Observation Form using the SPSS software and presented in tables. The qualitative study data were based on the transcripts of the listening-based impromptu speeches of the pre-service Turkish language teachers

### **Conclusion and Recommendations**

In the quantitative section of the study, it was concluded that there was a significant and positive correlation between the articulation, fluency, lingual competence and interaction-presentation scores of the pre-service Turkish language teachers in the listening-based impromptu speeches.

The following problems were identified in the impromptu speeches of the pre-service Turkish language teachers in the qualitative section of the study:

- ✓ Poor comprehension (listening) and verbal expression (speaking) skills.
- ✓ Inability to associate the listened type and text.
- ✓ Direct summarization of the listened text, inability to create a unique style.
- ✓ Inability to determine the objective of the speech and to effectively start the speech.
- ✓ Inability to speak naturally and vividly.
- ✓ Inclusion of unnecessary repetitions in the speech.
- ✓ Inability to utilize elements such as idioms, images, proverbs, etc.
- ✓ Lack of idea development elements in the speech.
- ✓ Inability to respond to questions and to discuss during speech.
- ✓ Incorrect use of prosodic elements.
- ✓ Inability to exhibit rational and semantic associations between the sentences.
- ✓ Lack of coherence, consistency, and discourse.

Based on the quantitative and qualitative study findings, it was determined that the impromptu speech achievements of the pre-service Turkish language teachers were mostly at a developable level. Furthermore, it was identified that the fluency, articulation and lingual competence of the pre-service Turkish language teachers in listening-based impromptu speech were poor. Another significant finding was the poor metatextual organizations, discourse, consistency and coherence of the pre-service Turkish language teachers, and their employment of idioms, proverbs and intertextuality in impromptu speech. The following could be recommended about the weaknesses of the pre-service Turkish language teachers in listening-based impromptu speech:

- ✓ The pre-service Turkish language teachers should determine the objective of the speech to make impressive impromptu speeches and utilize methods to use idioms, proverbs and idea development in their speeches.
- ✓ The pre-service Turkish language teachers should correctly employ prosodic elements to make clear impromptu speeches.
- ✓ The pre-service Turkish language teachers should use metacognitive skills to establish a textual-typological correlation based on listening.
- ✓ The pre-service Turkish language teachers should conduct critical reading to develop a unique discourse, and they should listen and speak based on this approach.

- ✓ The pre-service Turkish language teachers should pay attention to cohesion and consistency based on rationality and semantic associations between the sentences in impromptu speeches.
- ✓ Language skills complement, support and develop one another. Thus, the idea plan, planned written expression, planned speaking habit in verbal expression should be developed in native language education starting from the primary school level, improving vocabulary through various language activities.
- ✓ The pre-service Turkish language teachers should pay attention to the adequate use of anaphoric and cataphoric references that ensure the continuity of the association and the text (verbal or written text) in their verbal expressions or verbal communication. Furthermore, they should pay attention to remaining on the same subject in verbal communication / expression, and to avoid repetition of similar sentences on the same topic, and to ensure cohesion.



## Kavram Dağarcığının Geliştirilmesinde Düzeye Uygun Bir Çocuk Kitabının Etkisi: Bir Uygulama Örneği\*

Erkan ÇER\*

### Öz

Bu araştırmanın amacı, kavram dağarcığının geliştirilmesinde düzeye uygun bir çocuk kitabının etkisini incelemektir. Bu durum, düzeye uygun çocuk edebiyatı yapıtlarının kavram dağarcığı üzerindeki etkilerini ortaya çıkartabilir. Tek denekli araştırma desenlerinden birisi olan ABAB modelinin uygulandığı bu araştırmanın katılımcısı 24. ay içerisinde uygulama süreci boyunca gözlemlenen bir bebektir. Bu araştırmanın verileri, bebeğin içinde bulunduğu döneme uygun bir biçimde belirli ölçütler, uzman görüşü ve bebeğin ilgisi dikkate alınarak seçilen düzeye uygun bir çocuk kitabından elde edilmiştir. Bu çalışmada, 24. ayda olan bir bebeğin kavram dağarcığının geliştirilmesinde bir çocuk kitabının etkisine yönelik elde edilen veriler betimsel olarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, uygulayıcının kılavuzluğunda bebeğin düzeye uygun bir kitaba yönelik görsel okuma yapması, onun kavram dağarcığının artmasına olanak tanımıştır. Bu çalışmadan yola çıkarak sunulacak öneri ise, farklı yaş gruplarında cinsiyet ya da sosyo-ekonomik düzey gibi farklılıklar göz önünde bulundurularak bebeklerin düzeye uygun nitelikli kitaplarla kavram dağarcıklarının ne kadar gelişip gelişmediğini ortaya koyan deneysel araştırmaların yapılmasıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Kavram dağarcığı, düzeye uygunluk, çocuk kitapları, uygulama örneği, bebek

### The Effect of a Level-Appropriate Children's Book on the Development of the Concept Vocabulary: An Application Example

#### Abstract

The purpose of this study is to investigate the effect of a level-appropriate children's book on the development of the concept vocabulary. This situation can reveal the effects of level-appropriate works of children's literature on the concept vocabulary. The participant of this study, in which the ABAB model was used, which is one of the single-subject research designs is an infant observed during her 24 months. data of this study were obtained from a children's book which was selected according to the level by taking specific criteria, expert view, and the interests of the infant into consideration. In this study, the data obtained on the effect of a children's book on the development of the conceptual vocabulary of a 24-month-old infant were analyzed descriptively. Findings revealed that the visual reading by the infant for a level-appropriate book under the guidance of the practitioner allowed him to increase his conceptual vocabulary. Based on this research, the suggestion is to conduct experimental research showing whether conceptual vocabulary of babies are developed with level-appropriate books considering the differences such as gender or socio-economic level in different age groups.

**Keywords:** Concept vocabulary, level-appropriateness, children's books, application example, infant.

\* Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, erkan.cer@amasya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3589-6604



## Giriş

Kavram, ortak özellikleri kendinde taşıyan bir dizi nesne, varlık ve olguya ilişkin genel nitelikli bir anlam içeren, dilsel kökenli her türlü tasarım, düşünce ya da düşlemin, varlık, nesne ya da oluşun bilişsel imgesidir (Türkiye Bilimler Akademisi, 2011). Kavramlar bireyin bir grup olay, varlık, düşünce ve süreçleri diğer gruplardan ayırt etmesini sağladığı gibi diğer olay, varlık, düşünce ve süreçlerle ilişki kurmasına da katkı sağlar (Senemoğlu, 2011). Bu bakımdan, kavram öğrenmek için bir nesne, varlık, olay ve olgunun tüm özelliklerini ve o nesne, varlık, olay ve olgunun öbür nesne, varlık, olay ve olgularla ilişkilerini ve farklılıklarını bilmek gerekir. Daha açık bir anlatımla, ayırt etmeyi öğrenmeden kavramın öğrenilemeyeceğidir. Ayırt edilen özellik, öbür benzer nesne, varlık, olay ve olgulara genelleyerek kavram edinilmiş olur (Bakırcıoğlu, 2012). Bu durum, kavramlar sayesinde dış dünyanın anlaşılmasına ve onlarla iletişim kurulabilmesine katkı sağlar (Tepebaş ve Haktanır, 2013). Bu yönüyle, kavram tasarımı sürecinde çocukların erken dönemden başlayarak nesnelere ayırt edici özelliklerini açık ve belirgin bir biçimde ortaya koyan düzeye uygun çocuk edebiyatı yapıtlarıyla karşı karşıya getirilmesi gerekir.

Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten yapıtların genel adıdır (Sever, 2008). Bununla birlikte, çocuk edebiyatı okulöncesi dönem ile çocuğun ergenliğe ulaştığı döneme kadar olan bir zaman diliminde çocuğu yaşama hazırlayan, ona ana dilinin güzelliklerini duyumsatan, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıran, onun kavram bilgisine katkı sağlayan ve beğeni düzeyini geliştiren bir edebiyattır (Dilidüzgün, 2004; Norton ve Norton, 2010; Sever, 2013). Bu bakımdan, çocuk edebiyatının kurmaca bir gerçeklik içinde düşsel ve gerçek deneyimlerle çocuğun duyma, düşünme ve düşünme sorumluluğu alabilmesine, kavram tasarımı sürecini yapılandırmasına, bilme ve tanıma isteğini karşılayabilmesine, duygu ve düşünce dünyasıyla insanı ve yaşamı sezinelebilmeye, estetik beğeni kazanabilmesine, başarı duygusunu yaşayabilmesine, sosyalleşmesi ve paylaşımcı olabilmesine katkı sağlaması gerekmektedir.

Kavramlar, kendiliğinden bellekte oluşmaz; uyarana gereksinim duyar (Sever, 2008, 2013). Bu bakımdan, erken dönemden başlayarak çocuğun belleğindeki kavram sayısının artırılması için onun nitelikli ve düzeye uygun kitaplarla buluşturulması gerekir. Çocuğun kavram bilgisinin artırılması, onun kendini anlatabilmesine olanak tanıdığı gibi yaşamı ve insanı anlamasına da katkı sağlayabilir. Çünkü kavramlar, düşünmenin aracıdır (Senemoğlu, 2011). Bu bakımdan, çocuğun kitapla tanıştığı ve arkadaş olma yolunda ilerlediği 0-6 yaş döneminde, renk ve çizginin çocuğun yaşamında önemli işlevleri vardır. Renk ve çizginin yaratıcı anlatım olanaklarıyla oluşturulan kitaplarla karşı karşıya getirilen çocuklar, gerek bilme, tanıma ve öğrenme isteklerini karşılarlar gerekse dış dünyayla iletişim kurarak bilmedikleri dünyayı sezinelemeye çalışırlar (Sever, 2008). Özellikle bu yaş döneminde bulunan çocuklar, kitapta yer alan resimlere bakarak kavramları görsel nitelikleriyle belleğine yerleştirir. Bu durum, çocuğun görme duyusuyla kavram tasarımı sürecinde yer almasına ve kavramın farklı nitelikleriyle ilgili ilişkilerini alımlamasına olanak sağlar. Bütün bu yönleriyle, çocuğun düzeye uygun nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla kavram bilgisinin sürekli olarak geliştirilmesi, onun duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde anlatabilmesine, iletişim becerilerini geliştirebilmesine, düşünce üretebilmesine, doğru ve amaca uygun bir biçimde konuşabilmesine, algılama ve kavrama düzeyinin artmasına, duyarlık ve estetik deneyim kazanmasına olanak tanımaktadır. Özellikle renk, çizgi ya da sözcüklerin anlatım olanaklarıyla oluşturulmuş edebiyat metinlerinin çocuğun yaşam alanına erken dönemden başlayarak katılması, onun görme ve işitme duygusunu anlam oluşturma sürecine katarak kitaplarla kurduğu etkileşim ve iletişim sonucunda edindiği kavramlarla duygu ve düşünce dünyasını geliştirmesine yardımcı olacaktır.

Çocukların bilişsel gelişiminin üçte ikisinin ilk beş yıllık dönemde tamamlanması, erken dönemde bilişsel gelişim sürecinin önemini daha çok ortaya koymaktadır. Çünkü kavramların kazanılması süreci bireyin doğumuyla başlayan bir süreçtir (Tepebaş ve Haktanır, 2013). Bu nedenle, bu dönemde çocuklara verilen uyarılar, onların gizilgüçlerinin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Daha farklı bir anlatımla, bu yıllarda beyin hücreleri arasındaki bağlantılar çok fazla geliştiği için yaşamın ilk aylarında ve yıllarında gelişimin çok hızlı bir seyir göstermesi bu dönemin önemini arttırmaktadır. Özellikle bu dönemde çocukta algının keskinleşmesi, el-göz eşgüdümünün gelişmesi, odaklanmanın

artması, merak ve keşfetme isteğinin en üst düzeyde olması (Yavuzer, 2012; Yörükoğlu, 2016), onların gelişimsel düzeylerine uygun, nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla etkileşim ve iletişim odaklı karşı karşıya getirilmesini zorunlu kılmaktadır. Çünkü çocuklar yaşamın ilk aylarından başlayarak bilme ve tanıma isteği içinde olan canlılardır (Bee ve Boyd, 2009). Bu bakımdan, çocukların öğrenme ve keşfetme isteğinin devindirilmesi gerekmektedir. İnsanı ve yaşamı anlamaya çalışan çocukların bu isteklerinin sanatçılar tarafından hazırlanmış, çocuk gerçekliğini yansıtan ve çocuğa göre olan nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla desteklenmesi gerekmektedir. İşte, bu anlayışın yansıtıldığı çocuk kitapları, çocuğun görme ve işitme duyusunu anlam oluşturma sürecinde etkili bir biçimde kullanmasına olanak tanıyabilir. Çünkü anlam oluşturma sürecinin temelinde renk, çizgi ya da sözcüklerin yansıttığı kavramlar yer almaktadır. Bu bakımdan, nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının odağında çocuğun görme ve işitme duyusunun devindirilmesi, belleğin kavram tasarımı sürecini etkili bir biçimde yapılandırmasına katkı sağlayabilir.

Çocuk edebiyatı, çocukları erken dönemden başlayarak nitelikli kitaplarla buluşturan, onları anadilinin güzellikleriyle buluşturan ilk araçlar olduğu için erken dönemde çocuğun kavram bilgisi renk ve çizgiyle oluşturulmuş görseller tarafından desteklenmelidir (Sever, 2008). Çünkü çocuk, kavramsal gelişimine katkı sağlayan bu görsellere bakarak dil ve anlam evreninin sınırlarını genişletebilir. Özellikle çocuğun 0-6 yaş döneminde dilsel simgeleri alımlayabilecek bilişsel düzeyden yoksun olması (Piaget, 2004), bu dönemde, renk ve çizgiyle oluşturulmuş kavram ve resimli kitaplara başat sorumluluk yüklemektedir (Striker, 2005). Çünkü renk ve çizgi, sözcüklerden önce kavramın bellekte tasarımını gerçekleştirir. Çocuk, görsel olarak oluşturulmuş kavramlarla girdiği etkileşim sürecinde bu tasarımlarını duysal olarak belleğinde derece derece yapılandırmaya başlar ve sonuçta çocuk, kavramlara yönelik belleğinde biriktirdikleriyle anlam dünyasını genişletir (Miller, 2008; Gander ve Gandiner, 2010). Daha sonra anne ve babanın bilinçli çabalarıyla görsel kavramlara dilsel olarak adlar verilmesi, çocuğun anlam dünyasındaki kavramları sözel olarak ifade etmesini sağlar. Yalın bir söyleyişle, renk ve çizgiyle genişleyen çocuğun anlam evreni sözcüklerle ifade bulur. Bu nedenle, çocuğun kavram dağarcığının gelişmesi için erken dönemde çocuk edebiyatı yapıtlarının yaşamsal önemi vardır.

Bu araştırmanın problemini, kavram dağarcığının geliştirilmesinde düzeye uygun bir çocuk kitabının etkisi oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde bu tür bir probleme yanıt aranması, kavram dağarcığının geliştirilmesinde çocuk edebiyatı yapıtlarının etkisini deneysel olarak daha somut bir biçimde ortaya çıkartabilir. Bu durum, erken dönemden başlayarak düzeye uygun bir biçimde hazırlanmış çocuk kitaplarının kavram tasarımı sürecindeki önemini eğitimcilere, uzmanlara, anne ve babalara gösterebilir.

Bu araştırmanın genel amacı, kavram dağarcığının geliştirilmesinde düzeye uygun bir çocuk kitabının etkisini incelemektir. Bu durum, düzeye uygun çocuk edebiyatı yapıtlarının kavram dağarcığı üzerindeki etkilerini ortaya çıkartabilir. Bu çerçevede, bu çalışmada aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

- Kavram dağarcığının geliştirilmesinde düzeye uygun bir çocuk kitabının etkisi var mıdır?

### Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni, katılımcı ve uygulayıcı, veri toplama araçları ile verilerin çözümlenmesi ile ilgili ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, kavram dağarcığının geliştirilmesinde düzeye uygun bir çocuk kitabının etkisinin incelendiği tek denekli araştırmadır. Tek denekli araştırmalar, standart koşullar altında yinelenen ölçümler yapılarak davranış değiştirme ya da öğretim uygulamalarının etkililiğini ortaya koyan araştırmalardır (Tekin-İftar, 2018). Bu yönüyle, bu çalışmada tek denekli araştırma desenlerinden birisi olan ABAB modeli uygulanmıştır. ABAB modeli, başlama düzeyinin ölçülmesi ve deneysel işlemin yapıldığı AB modelindeki işlemlerin bir kez daha yinelenmesiyle gerçekleştirilir. ABAB modelinde bağımsız değişkenin etkisi yinelenerek ölçülür. Daha açık bir anlatımla, herhangi bir tek denekli araştırmanın ilk B evresinde görülen değişiklik ikinci B evresinde de görülürse uygulamanın etkililiği yineleme özelliğine göre ortaya konur ve okuyucuların uygulamanın etkililiğine yönelik inancı güçlendirir.

(Tekin, 2000). Bu yönüyle, bu araştırmada iki yaşında olan bir bebeğin nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla kavram tasarımı sürecini nasıl yapılandığı ABAB modeliyle gösterilmeye çalışılmıştır. Daha önce yapılan bir araştırmada, 0-24 aylık süreçte bebeğin öğretici ve yazınsal kitaplarla kurduğu etkileşim sonucunda gözlemlene kayıtlar altına alınabilen kavram sayısı 1053'tür (Yazar, 2019). Yani, araştırma sürecinde bebeğin 0-24 aylık süreçte elde ettiği kavram sayısı başlama düzeyi olarak belirlenmiştir. Başlama düzeyi belirlendikten sonra nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının bebeğin kavram tasarımı sürecini nasıl yapılandığını göstermek için uygulayıcı ele aldığı kitabı bebekle karşı karşı getirerek bir hafta sürecek birinci uygulama sürecinde 8 alt uygulama evresiyle deneysel işlemi gerçekleştirmiştir. Bundan sonra ise uygulayıcı ikinci uygulama sürecinde bir hafta sürecek 2 alt uygulama evresiyle bebeğe bir önceki uygulama evresinde verilen kitabı yeniden okumuş ve bebeğin kavram tasarımı sürecinde elde ettiği kavramları yeniden kayıtlar altına almıştır.

### **Katılımcı ve Uygulayıcı**

Bu araştırmanın katılımcısı, araştırmacının iki yaşında (24. ayda) olan bebeğidir. Araştırmacının kendi çocuğunu araştırma sürecine katmasının nedeni, kavram dağarcığının geliştirilmesinde düzeye uygun bir çocuk kitabının etkisini gözlemleyebileceği, yaklaşık iki hafta sürecek ve belli aralıklarla uygulama yapabileceği iki yaşında olan bir katılımcı bulmasının zor olmasıdır. Bu yönüyle araştırmacının, araştırma sürecinde kendi çocuğuyla sürekli olarak etkileşim ve iletişim içinde olması, onun bu süreçte nitelikli veriler elde etmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu araştırmanın uygulayıcısı ise, bebeğin babasıdır. Uygulayıcı, Türkçe eğitimi alanında doktora derecesini almış olup "Çocuk Edebiyatı" alanında doktora tezi yazmıştır. Uygulayıcının çocuğa görelilik, çocuk edebiyatı yapıtları, anlama ve anlatma becerileri, üstbilişsel strateji ve yaratıcı drama konularında çalışmaları bulunmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu bölümde, veri toplama sürecinde düzeye uygun bir çocuk kitabının seçimi, çocuk ile kitap ilişkisinin gerçekleşeceği ortamın düzenlenmesi ve ABAB deseninin uygulama sürecine yönelik bilgi verilmiştir.

### **Düzeye Uygun Çocuk Kitaplarının Seçimi**

Bu araştırmada, bebeğin kavram dağarcığını nasıl geliştirdiğini göstermek için yazınsal nitelikli bir kitap kullanılmıştır. Çünkü yazınsal nitelikli kitaplar, çocuğun düşünme ve düşünme sorumluluğu olarak kitabı duyumsamaya çalıştığı sözcükle ya da sözcüksüz oluşturulmuş resimli kitaplardır. Yazınsal nitelikli kitapların başat amacı ise, çocuklara insana özgü duyarlıklar kazandırmak, onların duyma, sezme ve düşünme güçlerini geliştirmektir (Sever, 2008). Bütün bu yönleriyle, bu araştırmada 24. ayda katılımcının etkileşim sağlayacağı yazınsal nitelikli bir kitabın seçiminde çocuk gerçekliği, çocuğa görelilik ilkeleri ve uzman görüşü etkili olmuştur. Bu yönüyle, araştırmacı ilk olarak katılımcının etkileşim kurmak isteyebileceği yazınsal kitapları bebeğin gelişimsel olarak yansıttığı gerçekliğini önceleyerek belirlemeye çalışmıştır. Daha açık bir anlatımla, çocuğun içinde bulunduğu 24. aydaki gelişimsel özellikleri belirlendikten sonra (Yavuzer, 2012; Yörükoğlu, 2010), bebeğin düzeyine uygun 3 kitap seçilmiştir. Bu kitaplar, "Benim Minik Kırmızı Balığım" (Avcı, 2014), "Kırmızı Fil'i Gördünüz Mü?" (Avcı, 2010) ve "Uyurgezer Fil" (Ak, 2011)'dir. Bu araştırmada, bebeğin 24. aydaki gelişimsel özelliklerinin yansıdığı kitaplar araştırmacı tarafından belirlendikten sonra kitapların çocuğa göre olup olmadığını belirleyebilmek için ise kitaplar Sever (1995) tarafından oluşturulan çocuğa görelilik ilkeleri bakımından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler, araştırmacıyla birlikte çocuk edebiyatı alanında uzman iki kişiyle birlikte gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, alan uzmanları yazınsal nitelikli kitapları tasarım, içerik ve eğitsel olarak değerlendirmiştir. Alan uzmanları iki haftalık süreç içinde 3 kitabı çocuğa görelilik ilkeleri bağlamında değerlendirdikten sonra her bir uzmanın yapmış olduğu değerlendirmeler araştırmacı tarafından elektronik ortama aktarılarak SPSS üzerinde çözümlenmiştir. Bu yönüyle, alan uzmanlarının yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki güvenilirlik, sınıf içi korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Kitapların çocuğa görelilik ilkeleri bakımından hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayıları "Benim Minik Kırmızı Balığım" başlıklı kitabın tasarım özellikleri için 85, içerik

özellikleri için 89 ve eğitsel özellikleri için 95'tir. "Kırmızı Fil'i Gördünüz Mü?" başlıklı kitabın tasarım özellikleri için 82, içerik özellikleri için 85 ve eğitsel özellikleri için 90'dır. "Uyurgezer Fil" başlıklı kitabın tasarım özellikleri için 84, içerik özellikleri için 87 ve eğitsel özellikleri için 91'dir. Belirlenen sınıf içi korelasyon katsayılarına göre değerlendiriciler arası hesaplamaların güvenilir olduğu görüldüğünden kitapların çocuğa göre olduğu ortaya çıkartılmıştır. Bütün bu yönleriyle araştırmacı, her üç kitabı uygulama öncesinde bebekle karşı karşıya getirmiş ve birkaç denemeden sonra bebeğin ilgisini daha çok çeken "Kırmızı Fil'i Gördünüz Mü?" kitabı uygulama sürecinde kullanılmıştır. Bununla birlikte, uygulayıcının bebeğe bu kitaplardan hangisini okuyalım sorusuna bebeğin "Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?" başlıklı kitabı işaret ettiği görülmüştür. Bütün bu yönleriyle, uygulayıcının böyle bir yaklaşımı belirlemesinin nedeni, uygulayıcı ve uzmanların katkısıyla her üç kitap içerik, tasarım ve eğitsel olarak çocuğa görelilik ilkeleri bakımından değerlendirilmiş olsa da bebeğin ilgisini daha çok çeken kitabın yeğlenmiş olmasıdır. Bu durum, yinelenecek deneysel işlemlerin yapıldığı uygulama sürecinde bebeğin hem ilgisinin çok fazla dağılmasını önlemiş hem de kavram dağarcığının geliştirilmesinde bir çocuk kitabıyla çalışılmasına olanak tanımıştır.

### **Çocuk ile Kitap İlişisine Yönelik Ortamın Düzenlenmesi**

Bu araştırmanın uygulama çalışmaları, bebeğin özgür ve rahat bir biçimde oyun oynamasına olanak tanıyan ev ortamında gerçekleştirilmiştir. 24. ay içerisinde bebeğin kitaplarla etkileşim kurduğu uygulama zamanları içinde dikkati dağıtan oyuncak, televizyon ve telefon gibi uyarılar ortamdaki uzaklaştırılmıştır. Daha ayrıntılı bir anlatımla, araştırmacı uygulama sürecini olumsuz etkileyebilecek uyarıları göz önüne alarak bebeğin kitapla etkileşim kurduğu ortamı düzenlemiştir. Örnek olarak, araştırmacı bebek yere oturduğu zaman kitabı çocuğun önüne koyarak çocuğun kitapla etkileşimi sağlamış ya da çocuğun kitabı tuttuğu ve kitabın sayfalarını çevirdiği zamanlarda çocuğun kitapla etkileşimini sürdürmesine olanak tanımıştır.

### **Uygulama Süreci**

Bu araştırmanın uygulama sürecinde belirlenen kitaptaki görseller bebeğe gösterilirken uygulayıcı görselleri ses ve devinimle anlatmaya çalışmıştır. Bu süreçte uygulayıcı bebeğin her bir kitabın sayfasında yer alan olayları sezinleyebilmesi için gizem ve merak uyandırıcı söyleyiş özellikleri kullanmıştır. Örnek olarak, "Kırmızı Fil'i Gördünüz Mü?" (Avcı, 2010) başlıklı kitapta uygulayıcı ilgili görselde yer alan "Kırmızı Fil nereye gitmiş?" sorusunda yükselen ve alçalan bir ses tonuyla vurguyu son sözcüklere yönelterek kitabı okumuştur. Buradaki başat amaç, bebeğin kitapla kurduğu etkileşim süresini arttırarak ilgili sorulara yanıt almak ve bebeğin öğrendiği kavramlarla kitabı anlatmasına olanak tanımaktır. Uygulama sürecinde, bebeğin kitaplarla kurduğu etkileşim sonrasında uygulayıcı bebeğin söylediği her bir kavramı tarih vererek kayıt altına almıştır. Bununla birlikte, uygulama sürecinde bebeğin adı (Adı) biçiminde kodlanmış ve ilgili verilere yazılmıştır.

### **Başlama Düzeyleri ve Uygulama Evreleri**

Bu araştırmada başlama düzeyi bebeğin içinde bulunduğu 24. aydır. Uygulayıcı bu ayın ilk haftasında deneysel işlemi gerçekleştirerek bebeğin öğrendiği kavramları kayıt altına almıştır. Elde edilen kavramlar doğrultusunda uygulayıcı araştırma sürecinde kullandığı kitabın kavram dağarcığına yönelik etkisini yeniden gözlemleyebilmek için ikinci başlama düzeyini belirlemiş ve 24. ayın ikinci haftasında ikinci uygulamayı gerçekleştirmiştir.

#### **1. Haftadaki Uygulama Evreleri**

Bu süreçte her gün farklı saatlerde tamamlanan 5-15 dakikalık zaman dilimlerinde bebeğe verilen kitap 8 alt uygulama evresinde gösterilmiştir. Bu uygulama evresinde bebek daha önceden bu kitapla karşılaşmadığı için bebeğin ilk önce kitaba bakmasına ve görsellerini incelemesine olanak tanınmıştır. Daha sonra bebeğin kitapta yer alan kurguyu görsellerde yer alan kavramlar aracılığıyla sezinlemesine yönelik eylemler gerçekleştirilmiştir. Örnek olarak, bu süreçte bebeğin kitapla etkileşim kurması için uygulayıcı "(Adı), bu fil hangi renk sence?" ve "Aaa, Kırmızı Fil nereye gitmiş?" gibi bebeğin kitaba yönelik ilgisinin artması için merak ve gizem uyandırıcı söz ve eylemler kullanılmıştır. Böylelikle

bebeğin kitabı bir hafta boyunca görsel olarak okumasına olanak tanınarak elde edilen kavramlar her bir uygulama evresinde kayıt altına alınmıştır. Bununla birlikte, bebeğe kitapta yer alan kavramlar gösterilirken bebeğin uygulayıcıyı taklit edebileceği bilindiğinden (Yavuzer, 2012), bebeğin kitapta yer alan kavramları öğrenip öğrenmediğini belirleyebilmek için her bir uygulama evresi içinde bebeğe “(Adı), bu hayvanın adı ne?”, “Sence burada ne olmuş?”, “Kırmızı Fil neden üzgün?” gibi sorular sorulmuştur. Bu uygulama evresi sonucunda bebeğin edindiği kavram sayısı not edilerek kayıt altına alındıktan sonra ikinci uygulama sürecine geçilmiştir.

## 2. Haftadaki Uygulama Evreleri

Bu süreçte aynı kitap her gün farklı saatlerde tamamlanan 5-15 dakikalık zaman dilimlerinde 2 alt uygulama evresini kapsayacak biçimde bebeğe gösterilmiştir. Daha açık bir anlatımla, ilk haftada araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bütün eylemler bu uygulama evrelerinde de yinelenerek yapılmıştır. İkinci haftada bebeğin aynı türden kitapla sürekli olarak etkileşim içinde olması, kitabı tanınması ve görsellere çok fazla bakmak istememesi gibi gerekçelerden dolayı bu uygulama süreci 2 alt uygulama evresiyle sınırlı tutulmuştur. Bu uygulama evrelerinde ise, uygulayıcı bebeğin ilk haftada kavram tasarımı sürecini gerçekleştiremediği görsellerle ilgilenmesini sağlamıştır. Sonuç olarak, bu uygulama evrelerinde bebeğin edindiği kavramlar not edilerek kayıt altına alınmıştır.

## Verilerin Analizi

Bu araştırmada, 24. ayda olan bir bebeğin kavram dağarcığının geliştirilmesinde bir çocuk kitabının etkisine yönelik elde edilen veriler betimsel olarak çözümlenmiştir. Betimsel çözümlenme, birçok kaynaktan elde edilen kaynakların betimlenmesinde, düzenlenmesinde ve yorumlanmasında araştırmacıya olanak tanır. Bununla birlikte betimsel çözümlenme, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı gördüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bakımdan uygulayıcı, bebek ile arasında geçen kitaba yönelik konuşmaların tamamını alıntı biçiminde vererek bebeğin kavram dağarcığını nasıl geliştirdiğini ve edindiği kavramları betimsel olarak ortaya koymuştur.

## Bulgular

Bu bölümde, bebeğin “Kırmızı Fil’i Gördünüz Mü?” başlıklı kitaptan edindiği kavramlarla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Birinci ve ikinci uygulama evrelerinde bebeğin edindiği kavramlar ilgili görsellerle verilerek kavram dağarcığını nasıl yapılandırdığı gözler önüne serilmiştir.

### Birinci Haftadaki Uygulama Evrelerine Yönelik “Kırmızı Fil’i Gördünüz Mü?” Başlıklı Kitaptan Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, sekiz alt uygulama evresiyle bebeğin kitabın tamamına yönelik elde ettiği kavramlar ortaya konan alıntılarla ayrıntılı bir biçimde gösterilmiştir.

#### Birinci Alt Uygulama Evresi

Bu alt uygulama evresinde, bebek ilk olarak kitabın kapağıyla karşı karşıya getirilmiş ve bebeğe kitabın kapağında yer alan görseller merak ve gizem uyandırıcı bir biçimde hem adlarıyla yinelenmiş hem de işaret ve devinimle gösterilmiştir. Bu yönüyle, uygulayıcı bebeğe ilk olarak kitabın kapağına yönelik aşağıdaki konuşmayı gerçekleştirmiştir:

- Uygulayıcı: - Aaa, bak Kırmızı Fil. Çocuk, Kırmızı Fil’in hortumuna sarılmış. Görüyor musun?  
 Bebek: - ... (Dinleme, bakma ve inceleme).  
 Uygulayıcı: - (Adı), baksana (Şaşkınlık içinde). Burada kırmızı bir fil var! Sen hiç Kırmızı Fil gördün mü? (Yineleyerek).

- Bebek: - Kırmızı Fil mi?  
Uygulayıcı: - Evet. Kırmızı Fil. Baksana. Kırmızı Fil çok sevimli.  
Bebek: - Kırmızı Fil (Sesini yükselterek ve eliyle Kırmızı Fil'i işaret ederek).  
Uygulayıcı: - (Adı), çocuk elleriyle Kırmızı Fil'in hortumuna sarılmış, baksana (Yineleyerek).  
Bebek: - ... (Dinleme, bakma ve inceleme).  
Uygulayıcı: - (Adı), çocuk elleriyle kime sarılmış?  
Bebek: - ... (Durma). *Kırmızı Fil'e*  
Uygulayıcı: - Ama Kırmızı Fil'in neresine sarılmış? Hortumuna mı?  
Bebek: - (Bakma ve inceleme) *Hortumuna*.



Görsel 1. Kitabın Kapağı

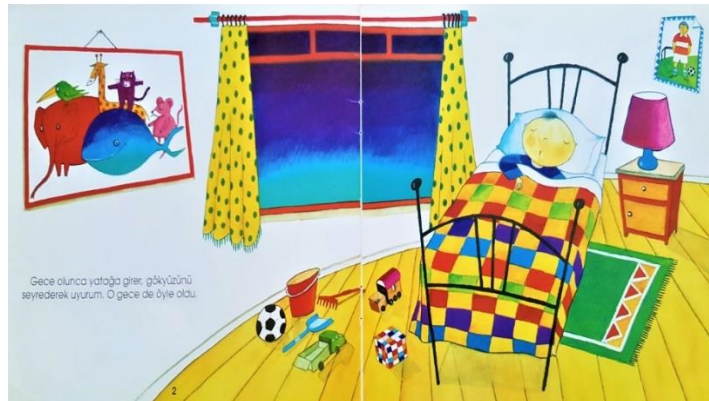
Bebek ile kitabın kapağı arasındaki ilişkiye bakıldığında, uygulayıcı tarafından kitabın kapağına yönelik olarak söylenen açıklamalar bebeğin kapakta yer alan kavramları sezinlemesine olanak tanımıştır. Farklı bir söyleyişle, bebek “fil” kavramını uygulayıcı tarafından daha önceden verilen kitaplardan bilmesine karşın “Kırmızı Fil” ve “hortum” kavramıyla ilk kez karşı karşıya gelmiştir. Bu durum, bebeğin kavram tasarımı sürecinde daha kitabın kapağında bilmediği iki kavramı belleğinde yapılandırmasına olanak tanımıştır. Bununla birlikte, bebeğin sezinlediği “Kırmızı Fil” kavramı, onun kitabın içeriğinde yer alan kurguya yönelik anlamsal ilişkisini de belirlemiştir. Çünkü, bebek “Kırmızı Fil”i kapaktaki resminden dolayı tanımış ve ilgili resmi hem görsel hem de adıyla eşleştirmiştir. Bu durum, uygulayıcının bebeğe yönelik ikinci alt uygulama evresinde sunulan “Kırmızı Fil nerede?” sorusuyla kendini daha çok belirgin kılmıştır.

### **İkinci Alt Uygulama Evresi**

İkinci alt uygulama evresinde, bebek ile kitabın ilk sayfası arasındaki ilişkiye bakıldığında uygulayıcı sayfada yer alan görsel kavramları ve kurguyu sezinletecek biçimde aşağıdaki konuşmayı gerçekleştirmiştir:

- Uygulayıcı: - (Adı), Kırmızı Fil sence nerede olabilir? (Yinelerek).  
Bebek: - ... (Bakma ve inceleme). İşte burada (Sayfayı inceleme ve eliyle işaret etme).  
Uygulayıcı: - Peki, sence Kırmızı Fil'in yanında hangi hayvanlar var?  
Bebek: - ... (Durma). Kedi, fare.  
Uygulayıcı: - Ama Mor Kedi ile Pembe Fare mi var?  
Bebek: - ... (Durma). Hı hı.  
Uygulayıcı: - (Adı), kedinin rengi *mor* mu?  
Bebek: - ... (Durma ve inceleme).

- Uygulayıcı: - (Adı), baksana Mor Kedi kollarını açmış. (Şaşkınlık yaratarak).
- Bebek: - (Bakma).
- Uygulayıcı: - (Adı), sence hangisi kollarını açmış?
- Bebek: - Kedi.
- Uygulayıcı: - Ama hangi kedi?
- Bebek: - *Mor Kedi*
- Uygulayıcı: - Peki, Pembe Fare nerede? (Uygulayıcı gösteriyor).
- Bebek: - ... (Bakma).
- Uygulayıcı: - (Adı), *Pembe Fare*'yi gösterir misin?
- Bebek: - (Eliyle işaret etme).
- Uygulayıcı: - (Adı), tabloda başka hayvanlar da var. Görüyor musun? (Heyecan ve şaşkınlık yaratarak). Mavi Balina, Sarı Zürafa ve Yeşil Karga da var.
- Bebek: - Yeşil Karga mı?
- Uygulayıcı: - Evet, işte bak. Bu Yeşil Karga, Bu da Mavi Balina. Bu da (uzatarak) Sarı Zürafa (Uygulayıcı tek tek gösterir).
- Bebek: - ... (Bakma ve inceleme).
- Uygulayıcı: - (Adı), *Yeşil Karga* sence nerede? Kırmızı Fil'in üstündeki olabilir mi? (Gizem yaratarak).
- Bebek: - Evet, burada.
- Uygulayıcı: - Peki, *Mavi Balina* nerede olabilir?
- Bebek: - Burada (Eliyle gösterme).
- Uygulayıcı: - (Adı), *Mavi Balina* mutlu mu?
- Bebek: - ... (Bakma).
- Bebek: - Evet *mutlu*.
- Uygulayıcı: - Hmm, sence hangi havyanı söylemedik? (Yineleyerek söyleme).
- Bebek: - ... (Bakma).
- Uygulayıcı: - (Adı), *Sarı Zürafa* nerede?
- Bebek: - İşte burada.
- Uygulayıcı: - (Adı), *Pembe Fare*'yi gösterir misin?
- Bebek: - Hmm. (Eliyle işaret etme).



Görsel 2. Kitabın İlk Sayfası

Bebek ile uygulayıcı arasında kitabın ilk sayfasına bağlı olarak gerçekleştirilen konuşmalar incelendiğinde, uygulayıcı bebeğin sayfada yer alan tabloya yoğunlaşmasını sağlayarak onun burada yer alan kavramları görsel olarak sezinlemesine olanak tanımıştır. Çünkü kitabın baş karakteri olan

çocuğun, Kırmızı Fil ile ilgili yaşadığı serüvende tabloda yer alan hayvanlar başat rol oynamaktadır. Bu bakımdan, uygulayıcı şaşkınlık ve gizem yaratıcı soru tümceleri kullanarak tabloda yer alan görsel kavramları bebeğin algılamasını kolaylaştırıcı biçimde anlatmaya çalışmıştır. Özellikle tamlama biçiminde yer alan söz öbeklerinin sezinletilmesinde uygulayıcı ilgili söz öbeğini yinelerek ve vurgularak bebeğin ilgili görsele yönelmesini sağlamıştır. Bütün bu yönleriyle, bebek “*Mavi Balina, Pembe Fare, Sarı Zürafa ve Yeşil Karga*”yı gösteren söz öbeklerini kavramsallaştırmış ve uygulayıcı görselde yer alan hayvanları sorduğunda tamlama biçiminde ilgili hayvanların renk ve adlarını birlikte söylemiştir.

### **Üçüncü Alt Uygulama Evresi**

Üçüncü alt uygulama evresinde, kitabın ilk sayfasındaki tablo dışında yer alan görsellere yoğunlaşarak bebeğin hem diğer kavramları hem de kurguyu sezinleyebilmesi için aşağıda yer alan konuşma gerçekleştirmiştir:

- Uygulayıcı: - (Adı), buraya baksana. Çocuk yatağın içinde nasıl uyumuş? Hadi birlikte yapalım. (Uygulayıcı görseli olduğu gibi gösterir).
- Bebek: - (Bakma, inceleme ve aynısını yapma).
- Bebek: - Çocuk, yatağın içinde.
- Uygulayıcı: - (Adı), pencereye baksana. Gece mi olmuş?
- Bebek: - ... Hı hı.
- Uygulayıcı: - (Adı), çocuğun bir sürü oyuncacı varmış, baksana. (Durma). Adlarını söyler misin?
- Bebek: - (Bakma ve inceleme). Kürek, kova, tren, top, kamyon (İşaret ederek).
- Uygulayıcı: - Ama orada renkli bir oyuncak da var.
- Bebek: - Hangisi?
- Uygulayıcı: - İşte bu. Küp (Küpü gösterir).
- Bebek: - Küp mü?
- Uygulayıcı: - (Adı), bu oyuncacığın adı ne?
- Uygulayıcı: - *Küp*.
- Bebek: - Peki, pencerenin dışında ne olmuş?
- Uygulayıcı: - *Gece*.

Bebek ile uygulayıcı arasında kitabın ilk sayfasına bağlı olarak tablo dışında gerçekleştirilen konuşmalar incelendiğinde, bebeğin ilk sayfada yer alan “çocuk, yatak, pencere, tren, kamyon, top, kürek” kavramlarını daha önceden farklı kitaplardan uygulayıcıyla birlikte görsel okuma yaparak bildiği bilinmektedir (Yazar, 2019). Bu alt evrede ise, bebek daha önceden bilmediği “*Küp, içinde ve gece*” kavramlarını sayfada yer alan görsellerle ilişki kurarak sezinlemiştir. Bununla birlikte, uygulayıcının baş karakterin ilk sayfada ne yaptığına yönelik soruları, bebeğin kitabın kurgusuna ortak olabilmek için sayfada yer alan görselleri adlandırmasına olanak tanımıştır. Bu durum, sayfadaki görselleri tek tek değerlendiren bebeğin edindiği kavramsal birikimiyle anlama ve anlatma becerilerine sorumluluk yüklediğini de göstermektedir. Çünkü, bebek sayfada adlarını bildiği kavramları hem ses hem de devinimle anlatırken adlarını bilmediği kavramları salt işaret ederek anlatmıştır. Bu durum, görsel okuma sürecinde kavram tasarımının önemini ortaya koymaktadır.

### **Dördüncü Alt Uygulama Evresi**

Dördüncü alt uygulama evresinde, kitabın ikinci sayfasındaki görsellere yoğunlaşarak bebeğin hem ikinci sayfanın ilk sayfaya olan karşıtlığını sezinleyebilmesi hem de bu karşıtlığın sonucunda ikinci sayfadaki kavramları duyumsayabilmesi için aşağıda yer alan konuşma gerçekleştirmiştir:

- Uygulayıcı: - (Adı), pencereye baksana hava aydınlanmış;  
gündüz olmuş ve yağmur yağıyor.



- Bebek: - (Bakma ve inceleme). Gündüz mü? Yağmur (Uzatma).
- Uygulayıcı: - Evet, bak hava aydınlanmış yani gündüz olmuş.
- Bebek: - *Gündüz* olmuş.
- Uygulayıcı: - (Adı) bak, çocuk uykusundan *uyanmış* ve çocuk yatağın *üstünde* çok *şaşırmış* görünüyor. Hadi sen de çocuğun yaptığı gibi yapsana (Uygulayıcı, karakterin yaptığı gibi yapar ve bebeğin de aynısını yapmasını sağlar).
- Bebek: - (Karakteri inceleme ve aynısını yapma). Çocuk uyanmış, çok şaşırmış.
- Uygulayıcı: - (Adı), sence çocuk neden şaşırmış olabilir? O da ne! Tabloda Kırmızı Fil yok! (Adı), Kırmızı Fil gitmiş, baksana (Alçalan ses tonuyla şaşkınlık ve gizem yaratarak).
- Bebek: - (Tabloya bakma ve inceleme). *Kırmızı Fil yok*, gitmiş (Aynı şaşkınlık içinde).
- Uygulayıcı: - (Adı), nereye gitmiş Kırmızı Fil, sen gördün mü?
- Bebek: - Hayır. (Önceki sayfayı çevirme). Burada *Kırmızı Fil var*. (Sonraki sayfayı çevirme). Burada yok. Gitmiş. (Şaşkınlık devam eder).
- Uygulayıcı: - Gördün mü, bak Mavi Balina çok *üzülmüş* Kırmızı Fil gitti diye.
- Bebek: - (Mavi Balina'yı inceleme, önceki sayfayı çevirme).
- Uygulayıcı: - (Adı), tablo eğik, gördün mü?
- Bebek: - Hı hı. (Önceli sayfaya bakma).
- Bebek: - *Eğik* (Sözcüğü uzatma).
- Uygulayıcı: - Ama ilk sayfada tablo düz!
- Bebek: - *Düz* (Önceki sayfaya bakma).
- Uygulayıcı: - Peki, şimdi ne olacak? (Adı), Kırmızı Fil nereye gitmiş olabilir?
- Bebek: - ... (Diğer sayfayı çevirme).



Görsel 3. Kitabın İkinci Sayfası

Bebek ile uygulayıcı arasında kitabın ikinci sayfasına yönelik olarak gerçekleştirilen konuşmalar incelendiğinde, Kırmızı Fil'in tablodan aniden kaybolması ve çocuğun elini ağzına götürmesiyle belirgin kılınan şaşkınlık, heyecan ve gizem yüklü kurgusal ortam uygulayıcı tarafından bebeğe sezinletilmiştir. Bu kurgusal ortam içinde Kırmızı Fil'in aniden ortadan kaybolması sonucunda Mavi Balina'nın üzülmesi,

çocuğun yatağın üstünde ayağı kalkması ve tablonun eğilmiş olması, bebeğin ilk sayfaya bağlı olarak kavramsal karşıtlıkla görselleri duyumsamasına olanak tanımıştır. Çünkü bebek “*Kırmızı Fil var/ Kırmızı Fil yok, Mavi Balina mutlu/Mavi Balina üzgün, çocuk uyanmış/çocuk uyanık, yatağın içinde/yatağın üstünde, gece/gündüz, eğik/düz ve şaşırma/şaşırmama*”ya yönelik karşıt kavramları sezinleyerek hem kurguyu çözümlenmeye hem de kavramsal tasarımını karşıt sözcüklerle yapılandırmaya başlamıştır.

### **Beşinci Alt Uygulama Evresi**

Beşinci alt uygulama evresinde, kitabın üçüncü sayfasına yoğunlaşarak Kırmızı Fil’in kaybolmasıyla çocuk karakterin ne/neler yaptığının bebeğe sezinletilebilmesi için aşağıda yer alan konuşma gerçekleştirmiştir:

- Uygulayıcı: - (Adı), Kırmızı Fil kaybolmuş, gördün mü?  
Bebek: - Hani nerede?  
Uygulayıcı: - Bak tabloda yok.  
Bebek: - (Bakma ve inceleme).  
Uygulayıcı: - Bak, çocuk sandalyenin üstüne çıkmış, tabloya bakıyor.  
Bebek: - *Sandalye* mi?  
Uygulayıcı: - Evet, sandalye. Sandalyenin üstüne oturulur ya da çıkılır.  
Bebek: - Ben de *çıkacağım*.  
(Sandalye getirilir ve bebeğin çıkması sağlanır. Bu biçimde ilgili sayfa okunur).  
Uygulayıcı: - (Adı), tabloda resim de eğik, gördün mü? Çocuk düzeltmek için tablonun yanına gitmiş. Hadi tabloyu düzeltelim.  
Bebek: - Ben de, ben de (Israrla isteme).  
Uygulayıcı: - (Kitap biraz döndürülür). Bak düzeldi. Sen de yapmak ister misin?  
Bebek: - Evet. (Kitabı döndürür). *Düzeldi* işte.  
(Bebeğin odasında çıkıp geri gelmesi beklenir).  
Uygulayıcı: - Çocuk yatağın altına bakıyor. Acaba Kırmızı Fil yatağın altına girmiş olabilir mi? (Uygulayıcı, çocuk karakterin yaptığı gibi yapar ve bebeğin de yapmasını sağlar).  
Bebek: - (Sandalyeden iner ve yatağın altına bakar). Yok. Gitmiş.  
Bebek: - Nereye gitmiş?  
Uygulayıcı: - Bilmem. Diğer sayfaya bakalım mı?  
Bebek: - Hı hı.



Görsel 4. Kitabın Üçüncü Sayfası

Bebek ile uygulayıcı arasında kitabın üçüncü sayfasına yönelik olarak gerçekleştirilen konuşmalar incelendiğinde, Kırmızı Fil'in kaybolmasıyla çocuk karakterin merak ve keşfetme isteğinin bir sonucu olarak tabloyu incelemesi ve yatağının altına bakması, bebeğin de aynı davranışları göstermesini sağlamıştır. Bebek, bu davranışları gerçekleştirirken görsellerde yer alan "Sandalye, (üstüne) çıkmak, düzelmek" kavramlarını kullanarak hem sayfalarda yer alan olayı duyumsamaya başlamış hem de bilme ve tanıma isteğiyle görsellere yoğunlaşmıştır. Bu durum, bebeğin sezindiği kavramlarla görsellerdeki olay ya da durumu algılayarak, ilişki kurarak ya da karşılaştırarak anlamaya ve adlandırmaya çalışmasının bir sonucudur.

#### Altıncı Alt Uygulama Evresi

Altıncı alt uygulama evresinde, kitabın dördüncü sayfasına yoğunlaşarak çocuk karakterin elbise dolabını araması ile Mavi Balina'ya yönelik sorularıyla oluşan durumu bebeğin sezinebilmesi için aşağıda yer alan konuşma gerçekleştirmiştir:

- Uygulayıcı: - (Adı), Kırmızı Fil elbise dolabına gitmiş olabilir mi? Baksana resimdeki çocuğa dolabı arıyor. Çocuğun elbiseleri her yana dağılmış.
- Bebek: - (Bakma ve inceleme). Bak, çorap ve mendil. (Çorap ve mendili işaret eder).
- Uygulayıcı: - Peki kravat nerede?
- Bebek: - *Kravat* mı?
- Uygulayıcı: - İşte burada (Kravat işaret edilir).
- Bebek: - (Bakma ve inceleme).
- Uygulayıcı: - Uygulayıcı kravat getirir ve boynuna takar). Gördün mü, kravat boyuna takılır.
- Bebek: - Ben de *takacağım*.
- Uygulayıcı: - (Boynuna takmasına yardım edilir). Peki, çocuğun elinde ne var? Gördün mü?
- Bebek: - Hangisi?
- Uygulayıcı: - Çocuğun eline baksana. Orada atkı mı var?
- Bebek: - *Atkı* mı?
- Uygulayıcı: - Evet, atkı. (Uygulayıcı atkı getirip boynuna dolar). Boynuna dolamak ister misin?
- Bebek: - Ben de, ben de *dolayacağım*.
- Uygulayıcı: - (Atkı, bebeğin boynuna dolandır). (Bebek, biraz sonra atkı ve kravatı çıkarır). O da ne? (Adı), dolabın

- üstüne bakar mısın? Orada bir bavul var. Gördün mü? (Uzatarak söyleme).
- Bebek: - Hani!
- Uygulayıcı: - Dolabın üstünde duruyor. İçine elbise konuyor. Rengi de yeşil ile mavi.
- Bebek: - (Bakma ve inceleme). *Bavul*.  
(Bebeğin ilgisi odada başka şeylere kayar. Uygulayıcı şaşkınlık ve gizem yaratarak bebeğin kitaba yönelmesini sağlar).
- Uygulayıcı: - (Adı) (Uzatarak söyleme). Kırmızı Fil'in yerini Mavi Balina biliyormuş (Eylemi uzatma). Hadi ona soralım. İstersen sen sor. Mavi Balina, Kırmızı Fil nerede, diye sorsana (Adı).
- Bebek: - Hmm. Mavi Balina, Kırmızı Fil nerede?
- Uygulayıcı: - (Mavi Balina adına konuşur). Ben de bilmiyorum nereye gittiğini. İp atladık, saklambaç oynadık ama benim uykum geldi, uyudum. İstersen Sarı Zürafa'ya sor, o biliyordur.
- Bebek: - Sarı Zürafa nerede?
- Uygulayıcı: - (Sayfa çevrilir).



**Görsel 5. Kitabın Dördüncü Sayfası**

Bebek ile uygulayıcı arasında kitabın dördüncü sayfasına yönelik olarak gerçekleştirilen konuşmalar incelendiğinde, çocuk karakterin Kırmızı Fil'i bulmak için dolabı ararken elbiselerini dağıtması, bebeğin de bu elbiseleri tanımasına ve adlarını sezinlemesine olanak tanımıştır. Özellikle, bebeğin kavram dağarcığında olmayan "*Kravat, takmak, atkı, dolamak ve bavul*" sözcüklerini görsellerden yola çıkarak uygulamalı olarak sezinlemesi ve bu sözcüklerin işlevlerini öğrenmesi, bebeğin ilgili görselleri daha çok incelemesine katkı sağlamıştır. Bununla birlikte, Kırmızı Fil'in hala bulunamaması, bebeğin ilgisinin uygulayıcı tarafından Mavi Balina'ya yöneltilmesini gerekli kılmıştır. Uygulayıcı tarafından, bebeğin Mavi Balina'ya yönelik soru sordurulması ve alınan yanıtlar doğrultusunda Sarı Zürafa'ya yönlendirilmesi, bebeğin her iki kavramı sezinlediğini ortaya koymaktadır.

### **Yedinci Alt Uygulama Evresi**

Yedinci alt uygulama evresinde, kitabın beşinci sayfasına yoğunlaşarak çocuk karakterin Sarı Zürafa'ya, Mor Kedi'ye ve Pembe Fare'ye yönelik sorularını bebeğin sezinleyebilmesi için aşağıda yer alan konuşma gerçekleştirmiştir:

- Uygulayıcı: - (Adı), belki Sarı Zürafa, Kırmızı Fil'in nereye gittiğini biliyordur. Hadi ona soru soralım. (Adı), Sarı

- Zürafa'ya şöyle söyler misin? Sarı Zürafa, Kırmızı Fil'in yerini biliyor musun?
- Bebek: - Sarı Zürafa, Kırmızı Fil'in yerini biliyor musun?
- Uygulayıcı: - (Uygulayıcı yanıt verir). Hayır bilmiyorum. Gece saklambaç oynadık ama nerede olduğunu bilmiyorum.
- Bebek: - Hmm.
- Uygulayıcı: - O zaman biz de Mor Kedi'ye soralım. Mor Kedi, Kırmızı Fil nerede? (Sorması sağlanır).
- Bebek: - Mor Kedi, Kırmızı Fil nerede?
- Uygulayıcı: - (Uygulayıcı yanıt verir). Bilmiyorum ki. İstersen Pembe Fare'ye sor.
- Bebek: - (Durma).
- Uygulayıcı: - Hadi Pembe Fare'ye soralım. Pembe Fare, Kırmızı Fil nerede?
- Bebek: - Pembe Fare, Kırmızı Fil nerede?
- Uygulayıcı: - (Uygulayıcı yanıt verir). Ben de bilmiyorum.
- Bebek: - Şimdi ne olacak?



Görsel 6. Kitabın Beşinci Sayfası

Bebek ile uygulayıcı arasında kitabın beşinci sayfasına yönelik olarak gerçekleştirilen konuşmalar incelendiğinde, çocuk karakterin Kırmızı Fil'i bulmak için Sarı Zürafa, Mor Kedi ve Pembe Fare'ye yönelik soru temelli yaklaşımı uygulayıcı tarafından bebeğe sezinletilmiştir. Böylelikle, bebeğin Sarı Zürafa, Mor Kedi ve Pembe Fare'yi yansıtan kavramlarla ilişkisi pekiştirilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte, çocuk ile üç yan karakter arasındaki soru temelli yaklaşımının oluşturduğu merak ve gizem, bebeğin bu duruma yönelik "Şimdi ne olacak?" sorusuyla kendini göstermiştir. Daha açık bir anlatımla, Sarı Zürafa, Mor Kedi ve Pembe Fare'nin Kırmızı Fil'in yerini bilmemesi, bebeğin bu duruma yönelik sorduğu sorularla merak ve gizem duygularını ortaya çıkarmıştır. İşte bebekte oluşan bütün bu duygular, görsellerin kavramsal olarak adlandırılmasıyla belirgin kılınan kurgusal ilişkinin bebek tarafından sezinlenmesiyle gerçekleşmiştir.

### **Sekizinci Alt Uygulama Evresi**

Sekizinci alt uygulama evresinde, kitabın geri kalan bütün sayfalarına yoğunlaşarak çocuk karakterin Yeşil Karga'ya yönelik sorularıyla birlikte Kırmızı Fil'in kapıdan içeri girmesinin yarattığı gizemli durumu bebeğin sezinleyebilmesi için aşağıda yer alan konuşma gerçekleştirmiştir:

- Uygulayıcı: - (Adı), istesen bir de Yeşil Karga'ya soralım Kırmızı Fil'in nereye gittiğini, olur mu?

## Kavram Dağarcığının Geliştirilmesinde Düzeye Uygun Bir Çocuk Kitabının Etkisi: Bir Uygulama Örneği

- Bebek: - (Çok fazla ilgilenmez). Aaa Kırmızı Fil. İşte orada.  
Uygulayıcı: - Aaa. Kırmızı Fil gelmiş.  
Bebek: - Kırmızı Fil. Kırmızı Fil.  
Uygulayıcı: - Ama çok üzgün görünüyor (Uygulayıcı, Kırmızı Fil gibi üzgün olur).  
Bebek: - (Bebek de aynı davranışı yapar). Evet *üzgün*.  
Uygulayıcı: - (Adı), Kırmızı Fil neden üzgün görünüyor?  
Bebek: - ... (Bakma ve inceleme). Diğer sayfayı çevirme.



Görsel 7. Kitabın Altıncı Sayfası

- Bebek: - (Bakma ve inceleme).  
Uygulayıcı: - (Adı), bak çocuk çok mutlu oldu Kırmızı Fil'i görünce. Çocuk, hemen Kırmızı Fil'in hortumuna sarıldı. Sen de sarılmak ister misin?  
Bebek: - Hı hı. (Sayfaya sarılır).  
Uygulayıcı: - Peki, o da ne? Yerlerde ayak izi var. Baksana (İşaret edilir). Kırmızı Fil, dışarı çıkmış. Ayak izleri bunu gösteriyor. (Adı), Kırmızı Fil'in ayağının izine baksana. Siyah siyah. Parmak izleri de görünüyor.  
Bebek: - ... (Bakma ve inceleme). *Ayak izlerine baksana* (Uzatarak).  
Uygulayıcı: - (Adı), Kırmızı Fil neden üzgün görünüyor?  
Bebek: - ... (Bakma ve inceleme).  
Uygulayıcı: - (Adı), Kırmızı Fil nereye gidiyor?  
Bebek: - ... (Bakma ve inceleme). Diğer sayfayı çevirme.



Görsel 8. Kitabın Yedinci Sayfası

- Bebek: - ... (Bakma ve inceleme).  
 Uygulayıcı: - (Adı), Yeşil Karga, Sarı Zürafa, Mor Kedi, Pembe Fare ve Mavi Balina çok mutlu olmuşlar (Tek tek gösterme).  
 Bebek: - Evet, çok mutlu olmuşlar.  
 Uygulayıcı: - Peki, sence Kırmızı Fil de mutlu mu?  
 Bebek: - ... (Bakma ve inceleme). Gözünü kapatmış.  
 Uygulayıcı: - O zaman Kırmızı Fil üzgün mü?  
 Bebek: - Hı hı.  
 Uygulayıcı: - (Adı), Kırmızı Fil neden üzgün görünüyor?  
 Bebek: - (Durma, inceleme ve düşünme).  
 Uygulayıcı: - (Adı), sence Kırmızı Fil neden üzgün görünüyor?  
 Bebek: - (Durma ve bekleme). Annesinden ayrılmış.  
 Uygulayıcı: - Aferim sana.  
 Bebek: - Hadi baştan.

Bebek ile uygulayıcı arasında kitabın geri kalan bütün sayfalarına yönelik olarak gerçekleştirilen konuşmalar incelendiğinde, bebeğin Kırmızı Fil'in üzgün bir biçimde ortaya çıkışını duyumsamaya çalışması, onun merakla diğer sayfalara yönelmesine olanak tanımıştır. Çocuk karakterin Kırmızı Fil'i görünce sevinmesi, bebeğin de aynı davranışı sayfa üzerinde gerçekleştirmesini sağlamıştır. Bu durum, bebeğin çocuk karakterle özdeşim kurduğunun da göstergesidir. Bununla birlikte, Kırmızı Fil'in neden ortadan kaybolduğunu ve bir anda neden üzgün bir biçimde geri geldiğini anlamaya çalışan bebeğin, "ayak izleri" kavramını sezinleyince Kırmızı Fil'in dışarı çıktığını görsel metinden duyumsadığı görülmüyor. Kırmızı Fil'in tabloda da gözlerinin kapalı olmasından üzgün olduğunu gören bebeğin uygulayıcının sorduğu "Kırmızı Fil neden üzgün görünüyor?" sorusuna "Annesinden ayrılmış." yanıtı, onun görsel metinden edindiği kavramlarla düşünme ve düşünme sorumluluğu aldığını ortaya koymaktadır. Bütün bu yönleriyle, ilk haftalık sekiz alt uygulama evresinde bebeğin bilmediği "Kırmızı Fil, Mor Kedi, Pembe Fare, Mavi Balina, Sarı Zürafa, Yeşil Karga, var, yok, mutlu, üzgün, küp, gece, gündüz, içinde, üstünde, uykuda, uyanık, eğik, düz, şaşırma, şaşırma, sandalye, düzelmek, kravat, takmak, atkı, dolamak, bavul" kavramlarını görsellerden yola çıkarak sezindiği görülmektedir.

### İkinci Haftadaki Uygulama Evrelerine Yönelik "Kırmızı Fil'i Gördünüz Mü?" Başlıklı Kitaptan Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, iki alt uygulama evresiyle bebeğin kitabın tamamına yönelik elde ettiği kavramlar ortaya konan alıntılarla ayrıntılı bir biçimde gösterilmiştir.

### **Birinci Alt Uygulama Evresi**

Birinci alt uygulama evresinde, uygulayıcı bebekle birlikte bütün kitabı sonuna kadar okumuş ve ilk uygulama haftasında öğrendiği ve gözden kaçan kavramların sezinletilmesine yönelik aşağıdaki konuşmayı gerçekleştirmiştir:

- Uygulayıcı: - (Adı), çocuk bak yatakta nasıl yatıyor?  
Bebek: - (Bakma, inceleme, çocuğun yaptığı gibi yapma).  
Uygulayıcı: - (Adı), tabloda hangi hayvanlar var?  
Bebek: - (Bakma ve inceleme).  
Bebek: - *Kırmızı Fil, Mavi Balina, Karga (...), Yeşil Karga, Sarı Zürafa, Kedi, Pembe Fare.*  
Uygulayıcı: - Aferim sana. Peki Kedi ne renk?  
Bebek: - *Mor* (Hızlı bir biçimde söyleme).  
Uygulayıcı: - (Adı), dışarısı karanlık mı?  
Bebek: - Evet karanlık.  
Uygulayıcı: - Peki karanlık olunca ne olur?  
Bebek: - *Gece.*  
Uygulayıcı: - Hmm. Peki yerde hangi oyuncaklar var?  
Bebek: - Kamyon, kürek, kova, tren.  
Uygulayıcı: - Başka?  
Bebek: - (Bakma ve inceleme). Top  
Uygulayıcı: - (Uygulayıcı küpü işaret eder).  
Bebek: - *Küp* (Diğer sayfaya geçme).  
Bebek: - (Çocuğun elini ağzına götürdüğü gibi yapma).  
*Kırmızı Fil yok, gitmiş (Şaşkınlık içinde).*  
Bebek: - Tablo *eğik*. Hadi *düzel*.  
Uygulayıcı: - Dışarısı gündüz mü olmuş?  
Bebek: - *Gündüz* olmuş (Diğer sayfaya geçme).  
Bebek: - (Sayfaya bakıp, çocuk gibi kafasını yatağın altına sokma). *Kırmızı Fil yok.* (Hızla diğer sayfaya geçme).  
Bebek: - Mavi Balina, nerede Kırmızı Fil? Yok.  
Bebek: - Zürafa, Kırmızı Fil yok.  
Uygulayıcı: - Ama hangi Zürafa?  
Bebek: - *Sarı Zürafa.*  
Uygulayıcı: - Hadi diğerlerine de soralım (Uygulayıcı diğer hayvanları işaret eder).  
Bebek: - *Mor Kedi, Pembe Fare, nerede Kırmızı Fil? Yok.* (Hızla diğer sayfaya geçme).  
Bebek: - Yeşil Karga.  
Bebek: - İşte burada. *Kırmızı Fil çok üzgün* (Kırmızı Fil gibi üzgün görünme). (Diğer sayfaya geçme).  
Bebek: - Bak *ayak izi.*  
Uygulayıcı: - (Adı), Kırmızı Fil neden üzgün? (Yineleme).  
Bebek: - (Durma ). Annesini özlemiş.

Bebek ile uygulayıcı arasında kitabın geri kalan bütün sayfalarına yönelik olarak gerçekleştirilen konuşmalar incelendiğinde, bebeğin görsellerden edindiği kavramsal birikimle kitabın kurgusal bütünlüğünü çözümlmeye çalıştığı görülmektedir. Bebeğin, ilk haftada kitapla kurduğu ilişkide sezindiği kavramları "*Kırmızı Fil, Mavi Balina, Yeşil Karga, Sarı Zürafa, Mor Kedi, Pembe Fare, eğik, gece, gündüz, küp, düzel, var, yok, ayak izi*" ikinci haftada gerçekleştirilen görsel okumada da kullanması, bebeğin bilinçli bir biçimde kavramları kullandığını göstermektedir. Bununla birlikte, bebeğin Kırmızı Fil'in kaybolmasıyla oluşan serüvendeki diğer görsel karakterleri tanıyarak ve onların



yerine yanıt vererek “Zürafa, Kırmızı Fil yok.” kitapta var olan serimi çözümü kavuşturmak istemekte ve bu yüzden hızlı hızlı sayfaları çevirmektedir. Bu durumun, bebeğin kitabın görsellerinden edindiği kavramsal birikimle ortaya çıkan merak ve keşfetme isteğinin bir sonucu olduğu söylenebilir.

### **İkinci Alt Uygulama Evresi**

İkinci alt uygulama evresinde, uygulayıcı bebekle birlikte yeniden bütün kitabı sonuna kadar okumuş ve birinci alt uygulama evresinde gözden kaçan kavramların sezinletilmesine yönelik aşağıdaki konuşmayı gerçekleştirmiştir:

- Bebek: - Aaa, bak Kırmızı Fil. Çocuk, Kırmızı Fil'in hortumuna sarılmış. Görüyor musun?
- Uygulayıcı: - Hangi oyuncaklar? Gösterir misin?
- Bebek: - Top, *küp*, kürek, kova, tren.
- Uygulayıcı: - Kamyon?
- Bebek: - Kamyon burada (Diğer sayfaya geçme).
- Bebek: - *Kırmızı Fil yok*, gitmiş. Yağmur yağıyor. Çocuk çok şaşkın.
- Uygulayıcı: - Peki tablo?
- Bebek: - *Eğik* (Diğer sayfaya geçme).
- Bebek: - Yatağın *altında* yok.
- Uygulayıcı: - Peki çocuk nereye çıkmış?
- Bebek: - *Saldalyenin üstüne* (Hızla diğer sayfaya geçme).
- Uygulayıcı: - Peki dolapta neler var?
- Bebek: - Çorap, *kravat*, *atkı* (Tek tek gösterme).
- Uygulayıcı: - Peki kravat nereye takılır?
- Bebek: - *Boyna* takılır.
- Uygulayıcı: - Peki atkı nerede?
- Bebek: - (Atkıyı işaret eder).
- Uygulayıcı: - Peki *bavul* nerede?
- Bebek: - (Dolabın üstünü gösterme).
- Uygulayıcı: - (Adı), Mavi Balina'ya sorsana Kırmızı Fil nerede olabilir?
- Bebek: - *Mavi Balina* (Bağırma), Kırmızı Fil nerede? Yok (Diğer sayfaya geçme).
- Bebek: - *Mor Kedi* (Sevinme). Nerede? Yok.
- Uygulayıcı: - Peki, Sarı Zürafa ile Pembe Fare'ye de sorsana?
- Bebek: - *Sarı Zürafa*, *Pembe Fare*. Yok (Diğer sayfaya geçme).
- Bebek: - Kırmızı Fil çok *üzgün* (Üzgün olma).
- Uygulayıcı: - Peki neden üzgün Kırmızı Fil?
- Bebek: - Çünkü *annesi yok* (Diğer sayfaya geçme).
- Bebek: - *Ayak izi* (Bağırma).
- Uygulayıcı: - Peki neden olmuş ayak izi?
- Bebek: - ...
- Bebek: - Hadi baştan.

İkinci alt uygulama evresinde, bebek ile uygulayıcı arasında kitabın tamamına yönelik konuşmalar incelendiğinde, bebeğin sezinlediği kavramlardan yola çıkarak kitaba yönelik görsel okuma yaptığı görülmektedir. Daha farklı bir söyleyişle, bebek kitapta yer alan görsellerden sezinlediği kavramlardan yola çıkarak çocuk ile Kırmızı Fil arasında geçen kurgusal ilişkiye ortak olmaya çalışmıştır. Bununla birlikte, bebeğin sezinlediği kavramlar onun kitapta yer alan her bir görseli incelemesine, görseller arasındaki ilişkileri duyumsamasına, farklı karakterleri algılamasına, karakterlerin duygu

durumları arasındaki benzer ve farklı yönleri görebilmesine, Kırmızı Fil'in neden kaybolduğuyla ilgili olarak kestirimde bulunmasına olanak tanımıştır. Bu durum, bebeğin sezindiği kavram sayısına bağlı olarak kitaba yönelik anlama ve anlatma sorumluluğu aldığı ortaya koymaktadır. Bebek ile uygulayıcı arasında yukarıda yer alan konuşmalar incelendiğinde, bebeğin birinci alt uygulama evresinde sezindiği kavramları ikinci alt uygulama evresinde de bilinçli bir biçimde kullandığı görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Çocuk edebiyatı yapıtları, çocukların erken dönemden başlayarak dilsel ve görsel öğelerle kavram tasarımı sürecinde yer almasını sağlamalıdır (Sever, 2008, 2013). Çocukların kavram tasarımı sürecinde edindiği sözcüklerle yaşamı algılamaya çalışmalarında, erken dönemden başlayarak karşılaştıkları kitapların nitelikli ve düzeye uygun olması belirleyici birer değişken olmaktadır. Çünkü çocukların ilk yıllardan başlayarak düzenli bir biçimde kavram dağarcıklarının geliştirilmesi, onların anadili becerisine katkı sağladığı gibi aynı zamanda düşünsel süreçlerini de etkili bir biçimde kullanmasına olanak tanır (Sever, 2018). Özellikle çocukların bilişsel gelişiminin üçte ikisini ilk beş yıllık dönemde tamamlaması (Piaget, 2004), bu yaş döneminde kavram tasarımı sürecinin önemini daha çok ortaya koymaktadır. Çünkü kavramların kazanılması çocuğun doğumuyla başlayan bir süreçtir (Senemoğlu, 2011). Bu nedenle, çocuğun kavram dağarcığının erken dönemde düzeye uygun çocuk kitaplarında yer alan görsellerden edindiği bilgilerle genişletilmesi gerekmektedir. Böylelikle, çocuğun düzeye uygun çocuk edebiyatı yapıtlarından edindiği görselleri adlandırması, kavramsal birikimiyle anlama ve anlatma becerilerini geliştirerek yapılandırmasına olanak tanıyacaktır.

Bu araştırmada, birinci haftadaki alt uygulama evreleri incelendiğinde bebeğin kitaptan "*Kırmızı Fil, Mor Kedi, Pembe Fare, Mavi Balina, Sarı Zürafa, Yeşil Karga, var, yok, mutlu, üzgün, küp, gece, gündüz, içinde, üstünde, uykuda, uyanık, eğik, düz, şaşırma, şaşırma, sandalye, düzelmek, kravat, takmak, atkı, dolamak, bavul*" kavramlarını sezindiği görülmektedir. Daha açık bir söyleyişle, bebeğin yazınsal bir kitapla girdiği iletişim ve etkileşim sonucunda kavram dağarcığının arttığı ve edindiği kavramlara bağlı olarak kitabın kurgusuna yönelik olarak çözümlenmelerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Bebeğin kitapta yer alan görsellere bakması, incelemesi ve uygulayıcı tarafından verilen adlandırmaları belleğine kodlaması, onun ilgili görseldeki kavramları tanımaya ve daha sonraki görsel okumalarda bu kavramları bilinçli bir biçimde kullanmasına olanak tanımıştır. Özellikle bebeğin birinci haftadaki alt uygulama evrelerinde kitapta görsel olarak sezinletilmeye çalışılan "*Kırmızı Fil var/Kırmızı Fil yok, mutlu/üzgün, gece/gündüz, içinde/üstünde, uykuda/uyanık, eğik/düz, şaşırma/şaşırmama*" gibi karşıt kavramları duyumsaması, kitabın sayfalarına bağlı olarak farklılaşan kurguyu anlamaya ve anlatmaya katkı sağlamıştır. Bebeğin bu evrelerde, görsellerde karşıt bir biçimde yer alan nesne/olay/durum ilişkisini kavramsal olarak anlamaya ve anlatmaya çalışması, onun kavramsal karşıtlıklardan yola çıkarak kitabın kurgusuna ortak olmaya çalıştığını göstermektedir.

Bu araştırmada, ikinci haftadaki alt uygulama evreleri incelendiğinde bebeğin uygulayıcının yinelemelerine gerek duymadan kitabı görsel olarak okuduğu ve ilk haftadaki alt uygulama evrelerinde edindiği kavramları "*Kırmızı Fil, Mor Kedi, Pembe Fare, Mavi Balina, Sarı Zürafa, Yeşil Karga, var, yok, mutlu, üzgün, küp, gece, gündüz, içinde, üstünde, uykuda, uyanık, eğik, düz, şaşırma, şaşırma, sandalye, düzelmek, kravat, takmak, atkı, dolamak, bavul*" yeniden kullandığı gözlemlenmiştir. Bu durum, kitabın serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde sezinletilmeye çalışılan kurgunun ve karakterlerin bilinçli bir biçimde bebeğin kullandığı kavramlarla yapılandırıldığını göstermektedir. Daha açık bir anlatımla, uygulayıcının katkılarıyla bebeğin kitabın kurgusuna dünyası içinde Kırmızı Fil ile çocuk karakterin yaşadığı duygusal (üzgün/mutlu, şaşırma/şaşırmama vb.) değişimin ipuçlarını görmesi, karakterlerin fiziksel özelliklerini, olay ve duruma göre sezinletilen davranışlarını ve duygu durumlarını bir anda betimlemesi, görsellerde betimlenen olay ve durumlardaki farklılaşmanın nedenlerini bulup kavramsallaştırması, olay ya da durumları eylem ve adlarla anlatması, her bir sayfadaki görselde sezinletilen olay ya da durumu söylemeye çalışması, bebeğin kavram dağarcığının artmasını sağlamıştır. Bununla birlikte, bebeğin dil gelişiminin dışarıdan gelen renk, çizgi, söz, sözcük ya da tümce gibi dilsel kodları çözümlendiği ve simgenin nesneden farklı olduğunu anladığı bir dönemde (24. ay) olmasından dolayı (Piaget, 2004), onun kitapta yer alan görsellerle kurduğu ilişkinin boyutu daha çok "bakma,

sezinleme ve anlatma” biçimine taşınmıştır. Bu durum, bebeğin kitapta yer alan görsellerle girdiği etkileşimin bir sonucu olarak kavram dağarcığının daha çok geliştiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, bebeğin kitapla kurduğu ilişkide görsellerde yer alan karakterleri (baş karakter ya da yardımcı karakterler) ve karakterlerin içinde bulunduğu kurgusal ortamı kavramsal yönden anlamaya başladığı görülmüştür. Daha açık bir anlatımla, bebeğin kurgu içindeki karakterin yüzündeki duygu durumunu inceleyerek, olay içindeki davranışına bakarak ya da diğer karakterlerle ilişkisine göre eylemlerini kavramsallaştırmaya çalışması, bebeğin kavram dağarcığının artmasına olanak tanımıştır. Örneğin, kitapta yer alan çocuk karakterin Kırmızı Fil’in tabloda kaybolmasıyla yatağın üstünde şaşkınlık içinde olması ya da üzgün görünmesi, bebeğin de çocuk karakterden yola çıkarak “Kırmızı Fil yok, çocuk şaşırmış, üzgün” söylemlerinin oluşmasına ve her iki karakterin ilgili görsellerde sezinletilmeye çalışılan davranışlarını anlamasına katkı sağlamıştır. Özellikle “Kırmızı Fil nereye gitmiş?” sorusuna bebeğin edindiği kavramlardan yola çıkarak düş kurma ve düşünme sorumluluğuyla kestirimde bulunup sonuçlar üretmiştir (Annesinden ayrılmış, annesini özlemiş ve annesi yok). Bu durum Sever’in (2008) vurguladığı “düş kurma ve düşünme sorumluluğu alma” becerilerinin nitelikli ve düzeye uygun çocuk edebiyatı yapıtlarıyla deneysel olarak somutlanabileceğini göstermektedir. Bu bakımdan, erken dönemden başlayarak bebeklerin gelişimsel düzeylerine uygun nitelikli kitaplarla kavram dağarcıkları geliştirilerek onların düş kurma ve düşünme sorumluluğu almalarına olanak tanınmalıdır.

Yeterli bir biçimde kavram dağarcıkları gelişmeyen bebekler daha yavaş gelişim gösterir (Senemoğlu, 2011). Bununla birlikte, nesnelere bakma, onları elleriyle, gözleriyle ve ağızlarıyla araştırma, çevrede özgürce dolaşma olanağından yoksun kalan bebeklerin kavramsal, algısal ve motor becerilerinde gerileme görülür (Gander ve Gardiner, 2010). Bu nedenle, duyarları devindiren ve beyni algılama sürecine yönelten uyaranların bebeklik evresinden başlayarak çocukların yaşamına girmesi gerekir (Sever, 2018). İşte, erken dönemden başlayarak bebeğin kavramsal olarak önemli yaşantılar edinmesini sağlayacak düzeye uygun nitelikli kitaplarla etkileşiminin sağlanması gerekmektedir. Bu etkileşiminin sağlanması için ise, anne ve babanın hem düzeye uygun öğretici ve yazınsal kitap konusunda bilinçli olması hem de bu kitapların görsel bir biçimde okunmasında kılavuz olma sorumluluğunun farkında olması gerekir. Daha farklı bir anlatımla, bebeğin, anne ve babanın katkısıyla düzenli olarak görsel ve dilsel bir uyaran olan kitaplarla etkileşim içinde olması, onun algılama becerilerini devindirerek renk, çizgi ve sözcüklerin oluşturduğu anlam evrenine ortak olmaya çalışmasına olanak tanıyacaktır. Anne-baba ile birlikte bebeğin kitaplarla etkileşiminin sürekli kılınması durumunda ise, bebeğin görsellerde yer alan nesnelere ve karakterlere ya da karakterlerin olay ve durumlar içindeki duygu ve düşüncelerini anlamlandırarak kavramsal dağarcığını yavaş yavaş yapılandırabilecektir. Bu bakımdan, bebeğin kavramsal gelişiminde anne ve babanın katılımıyla sosyal bir etkileşim ortamına dönüşen düzeye uygun nitelikli kitaplarla oluşturulan yaşantıların önemli olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bu araştırmada uygulayıcının kılavuzluğunda bebeğin düzeye uygun nitelikli bir kitaba yönelik görsel okuma yapması, onun kavram dağarcığının artmasına olanak tanımıştır. Bu araştırmadan yola çıkarak sunulacak öneri ise, farklı yaş gruplarında cinsiyet ya da sosyo-ekonomik düzey gibi farklılıklar göz önünde bulundurularak bebeklerin düzeye uygun nitelikli kitaplarla kavram dağarcıklarının ne kadar gelişip gelişmediğini ortaya koyan deneysel araştırmaların yapılmasıdır.

#### Kaynaklar

- Ak, B. (2011). *Uyurgezer Fil*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Avcı, F. (2010). *Kırmızı Fil’i gördünüz mü?* İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Avcı, F. (2014). *Benim minik kırmızı balığım*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Cook, T. D. ve Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Yayınevi.

- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Norton, D. E. ve Norton, S. E. (2010). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature*. New York: Pearson.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim*. İstanbul: Cem Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sever, S. (1995). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler. *Abece Dergisi*, 107, 14-15.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2018). *Sanatsal uyarılarla dil öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Striker, S. (2005). *Çocuklarda sanat eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 1-12.
- Tekin-İftar, E. (2018). Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *A-B modelleri* (ss. 155-177). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tepebaş, G. Ş. ve Haktanır, G. (2013). 6 yaş çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerini desteklemeye yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 62-79.
- Türkiye Bilimler Akademisi (2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü. Sosyal bilimler*. Ankara: TUBA.
- Yavuzer, H. (2012). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazar, (2019). Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla 0-24 aylık dönemde olan bir bebeğin kavram bilgisinin geliştirilmesi. *Prof. Dr. Sedat Sever'e Armağan-Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı* (25-26 Nisan 2019). Kurultay Kitabı (ss. 197-293). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları No: 645.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk ruh sağlığı. Çocuğun kişilik gelişimi eğitimi ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.

### Extended Abstract

#### Introduction

The purpose of this study is to examine the effect of a level-appropriate children's book on the development of concept vocabulary. This situation can reveal the effects of level-appropriate works of children's literature on the concept vocabulary. Searching for an answer to a similar problem in the research process may empirically reveal the impact of children's literature works in the development of conceptual vocabulary in a more concrete way. This may show educators, experts, parents the importance of conceptualization of children's books prepared in the early period. Shortly, since children's literature is the first tools that connect children with qualified books from an early period and introduce them the beauties of their mother tongue, the conceptual knowledge of the child should be supported by visuals created with color and line. Because the child can expand the boundaries of a language and conceptual repertory by looking at these visuals that contribute to their conceptual development. In particular, the lack of cognitive skills that the child can acquire linguistic symbols in early period is a major responsibility for the concept. Then, conscious efforts of parents, and giving visual names to linguistic names enable the child to express the concepts in the world of meaning verbally. With a simple saying, color and line expanding the child's universe of meaning find their expression in words. Therefore, early children's literature works are vital for the development of a child's vocabulary.

#### Method

This is a single-subject study examining the effect of a level-appropriate child's book in the development of conceptual vocabulary. In this respect, the time series model (the ABAB model) (Cook & Campbell, 1979), which is one of the single-subject research designs was applied in this study. The ABAB model is realized by measuring the level of onset and repeating the procedures in the AB model

where the experimental procedure is performed. The participant of this study was the infant of the researcher who is two years old. The reason for the researcher to include his child in the research process was that it was difficult to find a two-year-old participant who can observe the effect of level-appropriate children's books in the development of the conceptual vocabulary, which would last approximately two weeks and could be applied at regular intervals. In this study, how a two-year-old infant structured the concept design process with qualified children's literature works was shown with the ABAB model. In a previous study, the number of concepts which could be recorded by an observation as a result of the interaction of the infant with instructional and literary books in the 0-24 months period was recorded as 1053. In other words, the number of concepts acquired by the infant during the 0-24-month period was determined as the beginner level. After determining the basic level, the practitioner performed the experimental process with 8 sub-application phases during the first week of the first application process, in order to show how a suitable book structured the concept design process of the infant. After this, the practitioner re-read the book presented to the infant in the previous application phase with 2 sub-application phases that would last for one week and re-recorded the concepts acquired by the infant during the concept design process. Implementation of this research was carried out in a home environment which allowed the child to play freely and comfortably. In the 24th month, stimuli such as toys, television and telephone distracting the children during the application process while the child interacted with the books were removed. While the visuals in the book determined during the application process of this research were shown to the infant, the practitioner tried to explain the books to the infant by explaining the visuals with sound and motion. In this process, the practitioner used mystery and intriguing utterance features to allow the infant to sense the fiction on the pages of each book.

### **Result and Discussion**

It was observed that the infant begins to understand the characters in the visuals and the fictional environment in which the characters are located conceptually in this research. More clearly, the infant's ability to examine the emotion on the face of the character in the fiction, to look at his behavior in the event or to conceptualize his actions according to his relationship with other characters enabled the infant's conceptual vocabulary to increase. For example, the child's character in the book, the Red Elephant disappeared from the table to be surprised or upset on the bed, looking at the child's character, "Red Elephant, child surprised, sad" discourse to occur and both characters tried to be sensed in the relevant visuals understanding. Especially for "Where did the Red Elephant go?" question, with the competence of dreaming and thinking based on the concepts acquired by the infant, he made predictions and produced results (separated from his mother, he misses her). This showed that the skills of dreaming and taking responsibility for thinking can be embodied experimentally with level appropriate children's literature works. In this regard, starting from an early period, babies should be offered an opportunity to take responsibility for dreaming and thinking by developing conceptual vocabulary with books suitable for their developmental level.

Infants who did not develop adequate conceptual vocabulary developed more slowly. However, there was a decline in the conceptual, perceptual and motor skills of infants who were deprived of the ability to look at objects, touch them with their hands, eyes and mouths, and move around freely. For this reason, stimuli that stimulated senses and that directed the brain to the perception process had better be introduced to children starting from infancy. Here, starting from an early period, it is necessary to ensure that the infant interacts with level-appropriate books which will enable them to acquire conceptually important experiences. In order to achieve this interaction, both parents should be aware of the level-appropriate instructional and literary books and be aware of the responsibility of guiding them in the visual reading of these books. In other words, the infant's regular interaction with the books as a visual and linguistic stimulus with the contribution of the mother and father will enable him to associate with the repertory of concept formed by color, lines and words. If the interaction between the parents and the infant is maintained, the infant will gradually contribute to his/her conceptual repertory by understanding the objects and characters in the visuals or the feelings and thoughts of the characters in the events and situations. In this respect, it can be said that

## **Kavram Dağarcığının Geliştirilmesinde Düzeye Uygun Bir Çocuk Kitabının Etkisi: Bir Uygulama Örneği**

the experiences created with level-appropriate books that are transformed into a social interaction environment with the participation of parents are important in the conceptual development of the infant.

As a result of the research, the visual reading of the infant for a level-appropriate book in the guideline of the practitioner allowed him to increase his conceptual vocabulary. Based on this research, it is suggested to conduct experimental research showing the development of conceptual vocabulary of babies with level-appropriate books considering the differences such as gender or socio-economic level in different age groups.



## İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişki

Enise ÇELİK\*  
Berfu KIZILASLAN TUNÇER\*\*

### Öz

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığı inceleyen bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evreni, Çanakkale'nin Merkez ilçesindeki ilkokullarda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri ve anne-babalarından oluşmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak çalışmaya 203 veli dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılmış, Aritmetik Ortalama, Frekans, Standart Sapma, Yüzde, t Testi, Anova Testi, Pearson Korelasyon Katsayısı Testi ve Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre, anne-babaların kitap okumaya ilişkin tutumunun yüksek düzeyde olduğu, anne-babaların okuma tutumlarının öğrenim durumları, aylık gelirleri, kitap okuma sıklıklarına göre farklılaştığı fakat yaş, meslek ve çocuk sayısına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarının yüksek düzeyde olduğu, çocukların kitaplıklarının varlığı ve anne-babaların kitap okuma sıklıklarına göre öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarında anlamlı bir farklılığın görülmediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ilkokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile anne babalarının okuma tutumları arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Öğretimi, Akademik Başarı, Okuma Tutumu, Anne-baba, Okuma Alışkanlığı

### Relationship between the 4th Grade Students' Academic Achievement in Turkish Course and Their Parents' Reading Attitudes

#### Abstract

This descriptive study is a correlational survey, which investigates whether there is a relationship between reading attitudes of parents of the 4<sup>th</sup> grade elementary students and their academic achievement in Turkish class. Participants of the study consists of the 4<sup>th</sup> grade students at elementary schools in Çanakkale and their parents. 203 parents were included in the study by adopting simple random sampling method. "Attitude Scale for Reading" and "Personal Information Form", developed by the researchers, were employed as data collection tools. SPSS, a statistical software program, was used for data analysis. Independent samples t-Test, One-way ANOVA Test, Pearson's Correlation Coefficient Test, and Kolmogorov-Smirnov Test were employed for the purpose of the study. The calculated means, frequencies, standard deviations, and percentages were considered in the analyses. Findings revealed that the parents held positive attitudes toward reading books and that their educational status, monthly income, and reading attitudes differed by frequency of reading but not by age, profession, and number of children. In addition, the students were determined to be highly successful in Turkish class course. No significant difference was observed between participants' academic achievement levels in Turkish course in terms of

\* Öğretmen, Bahçeşehir Koleji, Çanakkale, enisealtunkaynak@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9156-8627

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, berfuntuncer@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5184-4869

their personal home library and the frequency of their parents' book reading. Besides, a weak significant positive relationship was found between the elementary students' academic achievement in the Turkish course and their parents' reading attitudes.

**Keywords:** Turkish Teaching, Academic Achievement, Reading Attitude, Parents, Reading Habit

### Giriş

Sosyal bir varlık olan insan için önemli bir ihtiyaç olan iletişimin temel unsuru dildir. Dilin bu denli öneme sahip olması, insanları dil öğrenme ve öğretme konusunu araştırmaya yönlendirmiştir. Bir iletişim ve bildirim aracı olan dil, aynı zamanda kültürün gelecek nesillere aktarılmasında da önemli bir paya sahiptir. İnsan için temel olan ve ilk öğrendiği dil ana dildir (Akyol ve Şahin, 2019 :213). Dolayısıyla ana dilimizi etkili bir şekilde kullanmak, duygu ve düşüncelerimizi çevremiz ile paylaşmak, sözlü ve yazılı bir biçimde ifade edebilmek için de dil eğitimi almaya gereksinim duyarız.

Dilin çeşitli alanları öğrenme sürecinde yer almaktadır. Bu alanlar dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olarak sıralanmaktadır. Öğrenme sürecinde en çok ihtiyaç duyulan okuma becerileridir. Birey okuyarak birçok bilgiye kısa sürede ulaşmakta, aktif öğrenme gerçekleştirmekte ve kendini devamlı geliştirerek günlük hayatında başarılı olmaktadır. Okuma, bireyin dil, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel yönlerden gelişimine katkılar sunan bir alandır. Ayrıca okuma, iletişim kurma, çağdaş topluma adapte olma, kararlarını bilinçli bir şekilde verme ve öğrenmeyi sürdürme gibi üst düzey becerileri de geliştirmektedir. Bu sebeple eğitim sürecinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye öncelik verilmektedir (Güneş, 2017). Diğer dil becerileriyle yakın ilişki içerisinde olan okuma ve dinleme ile insan dış dünyayı algılayıp anlamlandırır; konuşma ve yazma becerisiyle ise duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini karşındakilere aktarır. Bu bakımdan dinleme ve okuma anlama, konuşma ve yazma anlatma becerisidir (Arıcı ve Taşkın, 2019). Bireyin dil becerilerini kazanabilmesi ise Türkçe derslerinde verilen kazanımlar ile ilgilidir. Bu anlamda süreç, bireylerin doğumunun ardından dinleme ve konuşma becerisi kazanması, öğrenciliğin ilk anlarından itibaren ise okuma ve yazma becerisi kazanması ve bu becerileri hayat boyu kullanması ile devam etmektedir.

Okuma, yazılı mesajları duyu organları aracılığıyla algılayarak kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce yürütme ve sonuca ulaşma aşamalarını barındıran bütünsel bir süreçtir. Bu anlamda okuma, duyu organlarının iş birliğiyle yapılan bir faaliyettir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 433). Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007:4)'a göre en etkin ve en eski öğrenme şekli olan okuma; zihinsel, bireysel ve yaratıcı bir süreçtir. Okuma aynı zamanda boş vakitleri doldurmak, ekonomik, kültürel ve teknolojik gelişimleri takip etmek, yeni bilgiler edinmek için yapılan bir faaliyet şeklinde de tanımlanabilir. Okuma eylemi öğrenmenin temelini oluşturduğu gibi, insanın gelişimine de sayısız yarar sağlar. Kişisel anlamda okumak hem beynimizi hem de ruhumuzu doyuran, duyuşsal ve bilişsel etkinlikler bütünüdür. Okumak, sağlıklı beyin gelişiminin ve sağlıklı düşünebilmenin en doğru yoludur. Okumayan bireylerin kelime hazinesi daraldığından dolayı düşünebilme becerileri de sınırlanmaktadır (İnan, 2005).

Okuma eylemi tüm derslere temel teşkil etmektedir. Çünkü okuma, bir öğrenme yoludur ve öğrenilen bilgilerin kişinin hafızasına transferi konusunda önemli bir araçtır. Okuma ve anlamayı tam olarak gerçekleştiremeyen bir öğrenciden akademik bir başarı beklenemez (Çelenk, 2005: 142). İlköğretim döneminde okuma alışkanlığı kazanamayan öğrenciler daha sonraki süreçte de başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2009:2).

Okuma alışkanlığına etki eden birçok etmen vardır. Bu alışkanlığın kazanılmasını ve geliştirilmesini etkileyen etmenlerin başında çevre, aile, öğretmen ve okul gelmektedir (Özbay, 2005; Özbay, 2006; Yılmaz 2004). Yalnızca fiziksel ve zihinsel beceriler ile okuma alışkanlığı kazanılamaz, bunun yanı sıra okuma becerisi ile ilgili eğitim de alınmış olması gerekmektedir. Bu eğitim ailede başlamaktadır. Çocukların okuma eğitimini kazanabilmeleri için ihtiyaçları olan hazırbulunuşluğu kazandırmak, onlara okuma ortamını sağlama yoluyla oluşur (Elbir ve Bağcı, 2013).

Çoğu sosyolojik yaşantıda olduğu gibi okuma eyleminde de çevrenin büyük bir önemi vardır. Bir çocuğun çevresindeki okumaya yönelik olan olumlu uyarıcılarla çocuğun okuma alışkanlığı kazanması arasında doğru orantı vardır. Eğer çocuğun bulunduğu ortamda okuma kültürü oluşmamış



#### **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişki**

ve okumaya karşı olumlu bir tutum sergilenmiyorsa çevrenin, okuma alışkanlığı kazanma konusunda engelleyici bir rolü olabileceği görülmektedir (MEB, 2007: 3).

Okuma alışkanlığının kazandırılmasında, bazı bilişsel becerilerin gereklidir. Okuyucunun okuma davranışını kazanma sürecinin zorlu olması bilişsel gelişim ve okuma eylemi arasındaki ilişkiyi göstermektedir. İlk okuma öğretiminde öncelikli amaçlardan biri okuma becerisini kazandırmaktır. Bu aşamadan sonraki evrede okuma yalnızca hedef olmanın haricinde, yeni bilgiler edinmek için bir vasıta şekline dönüşmektedir. Okuma etkinliğini pozitif veya negatif doğrultuda etkileyebilen bilişsel faktörler; görsel ve işitsel ayırımı fark etme yeteneği, yaş, zeka, algısal gelişim ve muhakeme becerileridir (Keleş, 2006: 29).

Anne-babasını kitap okurken gören çocuğun kitap okumaya ilişkin tutumları ile anne-babasındaki okuma alışkanlığı olmayan bir çocuğun tutumları farklı olacaktır (Alpoğuz, 2014). Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptığı çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin okuma motivasyonu puanları, anne-babanın kitap okuma tutumuna göre değişkenlik göstermiştir. Anne-babası evde kitap okuyanların okuma motivasyonlarının, okumayanların okuma motivasyonundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okuma alışkanlığı, bir ihtiyaç olarak algılanarak okuma davranışının sürekli, düzenli ve eleştirel biçimde gerçekleştirilmesidir (Yılmaz, 2002: 116).

Okuma alışkanlığı, kişinin okumayı gereksinim olarak idrak etmesi ve hayat boyu düzenli biçimde devam ettirmesidir. Bu alışkanlık esasında formel eğitimin içerisinde kazandırılan bir davranıştır. Eğitim-öğretim sistemi içindeki bireyler bu sürecin içindeyken okuma alışkanlığını kazanmamışlarsa, ileriki dönemlerde kazanmaları daha zor gerçekleşir (Devrimci, 1993). Bir başka tanıma göre okuma alışkanlığı, bireyin okuma davranışına şartlanması ve güdülenmesine bağlı olarak bu davranışı alışkanlığa dönüştürmesini izleyen bir süreçtir (Güngördü, 2006).

Eğitim sürecinde bireye kazandırılması hedeflenen önemli etkinliklerden biri okuma alışkanlığıdır. Bireyin yaşadığı dünyayı doğru biçimde tanıyıp algılayarak çevresine uyum sağlaması yönünden de okuma alışkanlığının kazandırılması önem kazanmaktadır (Gömleksiz, 2004: 2). Çocuklar doğdukları andan itibaren ailelerini model olarak görürler. Çocuğun kazanacağı her davranışta olduğu gibi okuma becerisi kazanmaları konusunda da ailenin tutum ve davranışları oldukça önemlidir. Dolayısıyla akademik başarı elde etme ile ailelerin çocuklarına sundukları ortamın ilgisi olduğu düşünülmektedir.

Çocukların ailelerini bu derecede örnek aldıkları düşünüldüğünde akademik başarılarını etkileyen durumlar incelenmiş ve yapılan çoğu araştırmada (Alamdardar, 2015; Ercik, 2016; Alpoğuz, 2014; Yıldız, 2016) ailenin tutum ve davranışlarının öğrencinin akademik başarısını etkilediği görülmüştür. Bu bağlamdan yola çıkılarak öğrencilerin anne-babalarının okuma tutumları ile akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığının değerlendirilmesi gerektiği düşünülmüştür. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmanın bulunduğu görülmektedir (Acıyan, 2008; Dursun, 2018; Güngör, 2009). Ancak anne-babaların okuma tutumları ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ailenin dil becerilerinin öğrenimi üzerinde etkili olduğu bilindiğinden bu araştırmada anne-babaların okuma tutumları ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın temel amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında ilişkiyi saptamaktır. Bu amaç ile aşağıda belirtilen problemlere yanıt aranmıştır:

1. Anne-babaların okuma tutumları nasıldır?
2. Anne-babaların okuma tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Anne-babaların okuma tutumları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Anne-babaların okuma tutumları öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Anne-babaların okuma tutumları mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Anne-babaların okuma tutumları aylık gelirlerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Anne-babaların okuma tutumları çocuk sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Anne-babaların okuma tutumları kitap okuma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?

9. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ne düzeydedir?
10. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları kitaplıklarının olup olmamasına göre değişmekte midir?
11. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları anne-babalarının kitap okuma sıklıklarına göre değişmekte midir?
12. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile anne-babalarının okuma tutumları arasında ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir. İki veya daha fazla değişken arasında bir değişim olup olmadığını, değişim varsa seviyesini tespit etmeyi hedefleyen araştırma modeli ilişkisel tarama modeli olarak tanımlanmaktadır. Bu modelde, aralarında ilişki araştırılacak değişkenler, tekli aramada yapıldığı gibi, ayrı ayrı simgeleştirilir. Fakat bu simgeleştirme (değer verme, ölçüm), ilişkisel bir çözümlenmeye imkân sağlayacak veri çiftlerine uygulanır (Karasar, 2016: 114).

### Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın evreni, Çanakkale ili Merkez ilçesindeki ilkokullarda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri ve onların anne-babalarından oluşmaktadır. Örneklem yöntemi olarak, seçkisiz örnekleme yöntemleri arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemi seçilerek uygulanmıştır. Veri toplama araçlarını uygun biçimde doldurduğu belirlenen 203 veli araştırmaya dahil edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anne-babaların okuma tutumlarını tespit etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile anne-babaların demografik özelliklerini saptamak için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ölçeği geliştirmek amacıyla literatürdeki ilgili çalışmalar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda anne-babaların okuma alışkanlığına yönelik araştırma soruları hazırlanarak tutum ifadelerine dönüştürülmüştür. Tutum ölçeğinin maddeleri hazırlanırken bilişsel, psikomotor ve duyuşsal alanlara ilişkin eşit dağılım yapılmasına dikkat edilmiştir.

### Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” dört faktör altında yer alan 35 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert türünde geliştirilen ölçekte tamamen katılıyorum 5, katılıyorum 4, kararsızım 3, katılmıyorum 2 ve hiç katılmıyorum 1 şeklinde puanlanmıştır. Birinci faktörde yer alan maddeler kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum, ikinci faktörde bulunan maddeler kitap okumanın yararlarına ilişkin tutum, üçüncü faktörde bulunan maddeler veli-kitap ilişkisi ile ilgili tutum, dördüncü faktörde yer alan maddeler ise çocuğu okumaya motive etmeye yönelik tutum olarak adlandırılmıştır. Birinci faktörde yer alan 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. maddeler olumsuz maddeler olduğundan tersten puanlama yapılarak analiz edilmiştir.

### İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulanabilmesi için öncelikle Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ilgili araştırma izni alınmıştır. Ana uygulama Çanakkale Merkez ilçesine bağlı ilkokullarda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilerinin anne-babalarına uygulanmıştır. Tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu, 2019-2020 güz yarısında toplamda 203 ebeveyn uygulanmıştır. Korelasyon analizinde kullanılmak üzere öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için sınıf öğretmenlerinden 2019-2020 güz yarılı Türkçe dersi karne notları alınmıştır.

## İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişki

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, SPSS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanmasıyla ulaşılan verilerin analizi için SPSS kullanılarak Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Testi, Anova Testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı Testi uygulanmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Ön uygulama yapmak amacıyla hazırlanan tutum ölçeği ilgili literatür ve tutum konusunda yapılan çalışmalar çözümlenerek 62 maddelik bir deneme formu olarak hazırlanmıştır. Tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu, 201 ilkokul 4. Sınıf öğrencisinin anne-babalarına uygulanmıştır. Testin kapsam geçerliği uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Yapı geçerliliğini saptamak için ise açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Temel bileşenleri tespit etmek için dik döndürme yöntemi (varimax rotation) uygulanmıştır. Açıklanan toplam varyans değerleri incelendiğinde, analize alınan 38 maddenin (değişkenin), öz değeri 1'den büyük olan 5 faktör altında toplandığı görülmektedir. Maddelerin ortak faktör varyanslarının 0.498 ile 0.744 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu durum maddelerin ortak faktör varyanslarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Analiz sonucunda, maddelerin faktörlere göre dağılımı incelenmiş ve iki faktör üzerinde yüksek değer alan 27 madde ölçekten çıkarılmıştır. Birinci faktörün varyans yüzdesinin %20.353, ikinci faktörün varyans yüzdesinin %15.844 ve üçüncü faktörün varyans yüzdesinin %11.930 olduğu görülmektedir. Dört faktör birlikte, toplam varyansın %48.228'ini açıklamaktadır. Maddelerin faktörlere göre dağılımı incelenmiş ve iki faktör üzerinde yüksek değer alan 27 madde ölçekten çıkarılmıştır. Maddelerin anlamları incelendiğinde; birinci faktörde 1,2,16,28,29,36,53 ve 57. maddeler, ikinci faktörde 4,7,8,9,10,11,14,15 ve 21. maddeler üçüncü faktörde 34,37,41,44,46,48,49,50 ve 51. maddeler, dördüncü faktörde ise 25,39,54,55,56,58,59,61 ve 62. maddeler yer almaktadır. Ölçeğin güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucu Cronbach Alpha katsayısı 0.80 olarak belirlenmiştir. Kişisel bilgi formu, araştırmaya dahil olan anne-babaların demografik bilgilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu kapsamda cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, meslek, aylık gelir, çocuk sayısı, çocukların kendilerine ait kitaplıklarının olup olmadığı, kitap okuma sıklığının belirlenmesinde 8 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Deneme formunun uygulanmasının ardından gerekli analizler yapılarak 35 maddelik bir tutum ölçeği araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

### Etik Kurulu İzni

Araştırmanın verilerinin toplanması amacıyla ölçeğin geliştirilmesi için yapılan ön uygulama için Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve ana uygulama için Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca araştırmanın ölçekleri sadece katılmaya gönüllü olan anne-babalara uygulanmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Anne-babaların okuma tutumları ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 1'de anne-babaların okuma tutumlarına yönelik puan ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 1.

*Anne-Babaların Okuma Tutumlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları*

Okuma Tutumu	X	ss	Varyans	Min	Max
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	30.3547	6.86881	47.181	12.00	40.00
Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum	34.1970	7.20290	51.882	9.00	45.00
Veli-Kitap İlişkisi İle İlgili Tutum	28.5717	7.81683	61.103	9.00	45.00
Çocuğu Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum	33.0690	7.27094	52.867	9.00	45.00
Toplam	126.1924	22.83426	521.404	67.00	171.00

Okumaya yönelik tutum ölçeği 5'li likert ölçeği olduğu için alınabilecek maksimum puan 175'tir. Bu durumda tutum ölçeği toplamı için kesme noktaları 57 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizlere göre 0-57 puanlar arası düşük, 58-114 puanlar arası orta ve 115-175 puanlar arası yüksek olarak belirlenmiştir. Faktörlerin kesme noktalarının belirlenmesi amacıyla madde sayısı ile seçenek sayısı çarpılarak alınabilecek maksimum toplam puan 3'e bölünmüştür. Bu durumda 1. faktörde 8 madde bulunduğu için alınabilecek maksimum puan 40 olarak belirlenmiştir. 1. faktör için 1-13 puan düşük, 14-26 puan orta ve 27-40 puan yüksek olarak belirlenmiştir. Benzer biçimde 2., 3. ve 4. faktörlerde 9 madde bulunduğu için 45 bulunmuş ve alınabilecek maksimum puan 45 olarak belirlenmiştir. 45, 3'e bölünerek 0-15 puan arası düşük, 16-30 puan orta ve 31-45 puan yüksek olarak belirlenmiştir.

Buna göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ( $X=30.3547$ ) yüksek düzeyde, kitap okumanın yararlarına ilişkin tutum ( $X=34.1970$ ) yüksek düzeyde, veli kitap ilişkisi ile ilgili tutum ( $X=28.5717$ ) orta düzeyde, çocuğu okumaya motive etmeye ilişkin tutum ( $X=33.0690$ ) yüksek düzeyde ve toplam tutum ( $X=126.1924$ ) yüksek düzeyde olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizinde kullanılacak olan istatistik yöntemini belirlemek amacıyla öncelikle ölçek dağılımının normal dağılıma uyup uymadığını belirlemek amacıyla anne-babaların kitap okuma ilişkin tutum ölçeğinden almış oldukları puanlara Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Kolmogorov Smirnov testi sonucu Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

*Anne-Babaların Kitap Okuma İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kolmogorov- Smirnov Değerleri*

Ölçek	Statistic	sd	Sig
Kitap Okuma İlişkin Tutum Ölçeği	0.099	203	0.00

Ölçekten alınan Kolmogorov-Smirnov değerleri incelendiğinde, dağılımın normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu sebeple araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemi "Anne-babaların okuma tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 10'da anne-babaların cinsiyetleri ile okuma tutumlarına yönelik t testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3.

*Anne-Babaların Cinsiyetleri ile Okuma Tutumlarına İlişkin t Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	Kadın	133	31.2707	6.79586	201	2.658	0.008*
	Erkek	70	28.6143	6.71424			
Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum	Kadın	133	34.4662	7.36037	201	0.733	0.464
	Erkek	70	33.6857	6.91678			
Veli-Kitap İlişkisi İle İlgili Tutum	Kadın	133	28.8274	7.82481	201	0.642	0.522
	Erkek	70	28.0857	7.83478			
Çocuğu Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum	Kadın	133	33.7293	7.10007	201	1.793	0.074
	Erkek	70	31.8143	7.47613			
Toplam Tutum	Kadın	133	128.2936	22.50612	201	1.818	0.071
	Erkek	70	122.2000	23.08121			

\* p <0,05

Tablo 3 incelendiğinde, anne-babaların okuma tutumlarının cinsiyetlere göre yalnızca 1. faktörde anlamlı bir farklılaşma gösterdiği [ $t(201) = 2.658, p < 0,05$ ], diğer faktörlerde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, kadınların kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları erkeklerden daha yüksektir. Kitap okumanın yararlarına ilişkin tutum, veli-kitap ilişkisi,

#### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişki

çocuğu okumaya motive etmeye ilişkin tutum ve toplam tutum puanlarında kadınlar ile erkekler arasında anlamlı fark görülmemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Anne-babaların okuma tutumları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4’de anne-babaların yaşları ile okuma tutumlarına yönelik ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.

*Anne-Babaların Yaşları ile Okuma Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	Gruplar arası	134.950	3	44.983	0.956	0.415
	Gruplar içi	9320.401	198	47.073		
	Toplam	9455.351	201			
Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum	Gruplar arası	27.156	3	9.052	0.172	0.916
	Gruplar içi	10449.70	198	52.776		
	Toplam	10476.85	201			
Veli-Kitap İlişkisi ile İlgili Tutum	Gruplar arası	39.387	3	13.129	0.214	0.886
	Gruplar içi	12122.17	198	61.223		
	Toplam	12161.56	201			
Çocuğu Kitap Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum	Gruplar arası	48.059	3	16.020	0.301	0.825
	Gruplar içi	10531.86	198	53.191		
	Toplam	10579.92	201			
Toplam Tutum	Gruplar arası	433.519	3	144.506	0.276	0.843
	Gruplar içi	103741.4	198	523.946		
	Toplam	104174.9	201			

\* p <0,05

Analiz sonuçları incelendiğinde alt faktörlerde ve toplam tutumda anne-babaların yaşlarına göre okuma tutumlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır [F(3-198)= 0.276, p<0,05]. Başka bir deyişle anne-babaların okuma tutumları, yaşlarına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Anne-babaların okuma tutumları öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 5’te anne-babaların öğrenim durumları ile okuma tutumlarına yönelik ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5.

*Anne-Babaların Öğrenim Durumları ile Okuma Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	Gruplar arası	639.748	5	127.950	2.835	0.017
	Gruplar içi	8890.715	197	45.131		
	Toplam	9530.463	202			
Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum	Gruplar arası	1105.613	5	221.123	4.647	0.000*
	Gruplar içi	9374.505	197	47.586		
	Toplam	10480.12	202			

Veli-Kitap ilişkisi ile ilgili Tutum	Gruplar arası	381.651	5	76.330	1.257	0.284
	Gruplar içi	11961.12	197	60.716		
	Toplam	12342.77	202			
Çocuğu Kitap Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum	Gruplar arası	804.878	5	160.976	3.212	0.008*
	Gruplar içi	9874.156	197	50.123		
	Toplam	10679.03	202			
Toplam Tutum	Gruplar arası	9380.612	5	1876.122	3.852	0.002*
	Gruplar içi	95942.90	197	487.020		
	Toplam	105323.5	202			

\* p <0,05

Analiz sonuçları incelendiğinde anne-babaların öğrenim durumlarına göre okuma tutumlarında toplam tutum ile 1., 2. ve 4. faktörlerde anlamlı bir fark görülmüştür. Öğrenim durumu bakımından anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirtmek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testinin sonuçları incelendiğinde toplam tutumda öğrenim durumu okuryazar olan ile üniversite olan anne-babalar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [F(5-197)= 3.852, p<0,05]. 1. faktörde öğrenim durumu ortaokul ile üniversite olan anne-babalar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [F(5-197)= 2.835, p<0,05].

2. faktörde öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar ile okuryazar olan ve ilkököl olan anne-babalar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır [F(5-197)= 4.647, p<0,05].

4. faktörde öğrenim durumu okuryazar ile lise, üniversite ve lisansüstü olan anne-babalar arasında öğrenim durumu lise olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrenim durumu ilkököl olanlar ile lise olanlar arasında öğrenim durumu lise olan anne-babaların lehine, öğrenim durumu ilkököl olanlar ile üniversite olanlar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [F(5-197)= 3.212, p<0,05].

Araştırmanın beşinci alt problemi "Anne-babaların okuma tutumları mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 6'da anne-babaların meslekleri ile okuma tutumlarına yönelik ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6.

*Anne-Babaların Meslekleri ile Okuma Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	Gruplar arası	307.314	7	43.902	0.928	0.486
	Gruplar içi	9223.149	195	47.298		
	Toplam	9530.463	202			
Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum	Gruplar arası	644.780	7	92.111	1.826	0.084
	Gruplar içi	9835.338	195	50.438		
	Toplam	10480.12	202			
Veli-Kitap ilişkisi ile ilgili Tutum	Gruplar arası	629.848	7	89.978	1.498	0.170
	Gruplar içi	11712.92	195	60.066		
	Toplam	12342.77	202			
Çocuğu Kitap Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum	Gruplar arası	234.855	7	33.551	0.626	0.734
	Gruplar içi	10444.18	195	53.560		
	Toplam	10679.03	202			

**İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişki**

Toplam Tutum	Gruplar arası	4739.213	7	677.030	1.313	0.246
	Gruplar içi	100584.3	195	515.817		
	Toplam	105323.5	202			

\* p <0,05

Analiz sonuçları incelendiğinde toplam tutumda ve alt boyutlarda anne-babaların mesleklerine göre okuma tutumlarında anlamlı bir fark görülmemiştir [F(7-195)=1.313, p<0,05]. Diğer bir ifade ile anne-babaların okuma tutumları, mesleklerine bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi “Anne-babaların okuma tutumları aylık gelirlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 7’de anne-babaların aylık gelirleri ile okuma tutumlarına yönelik ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 7.

*Anne-Babaların Aylık Gelirleri ile Okuma Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	Gruplar arası	463.715	7	66.245	1.425	0.197
	Gruplar içi	9066.749	195	46.496		
	Toplam	9530.463	202			
Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum	Gruplar arası	923.132	7	131.876	2.691	0.011*
	Gruplar içi	9556.986	195	49.010		
	Toplam	10480.12	202			
Veli-Kitap İlişkisi ile İlgili Tutum	Gruplar arası	660.424	7	94.346	1.575	0.145
	Gruplar içi	11682.34	195	59.909		
	Toplam	12342.77	202			
Çocuğu Kitap Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum	Gruplar arası	656.292	7	93.756	1.824	0.085
	Gruplar içi	10022.74	195	51.399		
	Toplam	10679.03	202			
Toplam Tutum	Gruplar arası	7721.666	7	1103.095	2.204	0.036*
	Gruplar içi	97601.84	195	500.522		
	Toplam	105323.5	202			

\* p <0,05

Analiz sonuçları incelendiğinde toplam tutumda ve 2. faktörde anne-babaların aylık gelirlerine göre okuma tutumlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Aylık gelir bakımından anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirtmek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testinin sonuçlarına göre toplam tutumda aylık geliri 4000 ve üzeri olanlar ile 1-1500 olanlar, 2000-2500 olanlar ve 3000-3500 olanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu anlamlı farkın aylık geliri 4000 ve üzeri olanlar lehine olduğu belirlenmiştir. 2. faktörde çıkan anlamlı fark ise aylık geliri 4000 ve üzeri olanlar ile 1-1500 olanlar ve 2001-2500 olanlar arasında aylık geliri 4000 ve üzeri olanlar lehine, aylık geliri 2001-2500 olanlar ile 3501-4000 olanlar arasında 3501-4000 olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aylık geliri 2501-3000 olanlar ile 1-1500 olanlar ve 2001-2500 olanlar arasında 2501-3000 olanlar lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Araştırmanın yedinci alt problemi “Anne-babaların okuma tutumları çocuk sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 8’de anne-babaların çocuk sayıları ile okuma tutumlarına yönelik ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 8.

*Anne-Babaların Çocuk Sayıları ile Okuma Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	Gruplar arası	76.957	3	25.652	0.540	0.655
	Gruplar içi	9453.506	199	47.505		
	Toplam	9530.463	202			
Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum	Gruplar arası	255.385	3	85.128	1.657	0.178*
	Gruplar içi	10224.73	199	51.381		
	Toplam	10480.12	202			
Veli-Kitap İlişkisi ile İlgili Tutum	Gruplar arası	56.817	3	18.939	0.307	0.820
	Gruplar içi	12285.95	199	61.738		
	Toplam	12342.77	202			
Çocuğu Kitap Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum	Gruplar arası	149.915	3	49.972	0.944	0.420
	Gruplar içi	10529.12	199	52.910		
	Toplam	10679.03	202			
Toplam Tutum	Gruplar arası	1437.483	3	479.161	0.918	0.433
	Gruplar içi	103886.0	199	522.040		
	Toplam	105323.5	202			

\* p &lt;0,05

Analiz sonuçları incelendiğinde toplam tutumda ve alt faktörlerde anne-babaların çocuk sayılarına göre okuma tutumlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır [F(3-199)=0.918, p<0,05]. Başka bir deyişle anne-babaların okuma tutumları, çocuk sayısına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Anne-babaların okuma tutumları kitap okuma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 9’da anne-babaların kitap okuma sıklıkları ile okuma tutumlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 9.

*Anne-Babaların Kitap Okuma Sıklıkları ile Okuma Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	Gruplar arası	1871.336	4	467.834	12.094	0.000*
	Gruplar içi	7659.127	198	38.682		
	Toplam	9530.463	202			
Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum	Gruplar arası	1248.321	4	312.080	6.693	0.000*
	Gruplar içi	9231.797	198	46.625		
	Toplam	10480.12	202			
Veli-Kitap İlişkisi ile İlgili Tutum	Gruplar arası	2968.660	4	742.165	15.676	0.000*
	Gruplar içi	9374.109	198	47.344		
	Toplam	12342.77	202			
Çocuğu Kitap Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum	Gruplar arası	1335.303	4	333.826	7.074	0.000*
	Gruplar içi	9343.732	198	47.191		
	Toplam	10679.03	202			



#### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişki

Toplam Tutum	Gruplar arası	27173.77	4	6793.442	17.212	0.000*
	Gruplar içi	78149.74	198	394.696		
	Toplam	105323.5	202			

\* p <0,05

Analiz sonuçları incelendiğinde toplam tutumda ve tüm alt faktörlerde anne-babaların kitap okuma sıklıklarına göre okuma tutumlarında anlamlı bir fark görülmüştür. Diğer bir ifade ile anne-babaların okuma tutumları, kitap okuma sıklıklarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak çıktığını belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre toplam tutumda hiç okumam diyenlerle 0-5 okurum, 6-10 okurum, 11-15 okurum ve 15 ve üzeri okurum diyenler arasında 0-5 okurum, 6-10 okurum, 11-15 okurum ve 15 ve üzeri okurum diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca toplam tutumda 15 ve üzeri okurum diyenler ile hiç okumam, 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15 ve üzeri okurum diyenler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

1. faktörde kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlar incelenmiş ve hiç okumam diyenlerle diğer seçenekler arasında diğer seçenekler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. 15 ve üzeri okurum diyenlerle hiç okumam, 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15 ve üzeri okurum diyenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. 2. faktörde kitap okumanın yararlarına ilişkin tutumlar incelenmiş ve hiç okumam diyenler ile 0-5 okurum diyenler arasında 0-5 okurum diyenler lehine, hiç okumam diyenler ile 11-15 okurum diyenler arasında 11-15 okurum diyenler lehine, hiç okumam diyenlerle 15 ve üzeri okurum diyenler arasında 15 ve üzeri okurum diyenler lehine, 15 ve üzeri okurum diyenler ile 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15 ve üzeri okurum diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 3. faktörde veli-kitap ilişkisi incelenmiş ve hiç okumam diyenler ile 11-15 okurum diyenler arasında 11-15 okurum diyenler lehine, hiç okumam diyenler ile 15 ve üzeri okurum diyenler arasında 15 ve üzeri okurum diyenler lehine, 15 ve üzeri okurum diyenler ile 6-10 okurum, 0-5 okurum diyenler arasında 15 ve üzeri okurum diyenler lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. 4. faktör ise çocuğu okumaya motive etmek olarak adlandırılmış ve 15 ve üzeri okurum diyenler ile hiç okumam, 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15 ve üzeri okurum diyenler lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi "İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 10'da ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarına yönelik puan ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 10.

#### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarılarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları

Okuma Tutumu	$\bar{X}$	Ss	Varyans	min	Max
	89.9048	6.26208	39.214	73.00	100.00

Tablo 10 incelendiğinde ilkokul 4. Sınıf öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarının yüksek düzeyde olduğu ( $X=89.9048$ ;  $SS=6.26208$ ) görülmektedir.

Araştırmanın onuncu alt problemi "İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları kitaplıklarının olup olmamasına göre değişmekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 11'de çocukların kitaplıklarının varlığı ile akademik başarılarına ilişkin t testinin sonuçları sunulmuştur.

Tablo 11.

#### Çocukların Kitaplıklarının Varlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarılarına İlişkin t Testi Sonuçları

Kitaplık	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
----------	---	-----------	---	----	---	---

Toplam	Var	188	89.8096	6.30302	201	-0.766	0.445
	Yok	15	91.0980	5.78760			

\* p <0,05

Tablo 11 incelendiğinde, çocukların kitaplıklarının varlığına göre Türkçe dersi akademik başarılarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [t (201)=-0.766, <0.005]. Diğer bir deyişle çocukların Türkçe dersi akademik başarıları kitaplıklarının varlığına göre değişkenlik göstermemektedir.

Araştırmanın on birinci alt problemi “İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları anne-babalarının kitap okuma sıklıklarına göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 12’de anne-babaların kitap okuma sıklıkları ile çocukların Türkçe dersi akademik başarılarına yönelik ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 12.

*Anne-Babaların Kitap Okuma Sıklıkları ile Çocukların Türkçe Dersi Akademik Başarılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Toplam	Gruplar arası	210.204	4	52.551	1.349	0.253
	Gruplar içi	7710.943	198	38.944		
	Toplam	7921.147	202			

\* p <0,05

Analiz sonuçlarına bakıldığında anne-babaların kitap okuma sıklıklarına göre çocukların Türkçe dersi akademik başarılarında anlamlı bir fark görülmemiştir [F(4-198)=1.349, p<0,05]. Diğer bir deyişle çocukların Türkçe dersi akademik başarıları, anne-babalarının kitap okuma sıklıklarına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir.

Araştırmanın on ikinci alt problemi “İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları anne-babalarının okuma tutumları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 13’de anne-babaların okuma tutumları ile çocukların Türkçe dersi akademik başarılarına ilişkin Pearson Korelasyon Katsayısı testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 13.

*Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarıları ile Anne Babalarının Okuma Tutumları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Testi Sonuçları*

Akademik Başarı	Pearson	0,185
	Korelasyon Katsayısı	
	Sig	0,008
	N	203

Analiz sonuçlarına göre ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile anne babalarının okuma tutumları arasında hesaplanan korelasyon katsayısı 0,185 (p=0,001) olup düşük düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt probleminde anne-babaların okuma tutumlarının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde anne-babaların kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumun yüksek düzeyde, kitap okumanın yararlarına ilişkin tutumun yüksek düzeyde, çocuğu okumaya motive etmeye ilişkin tutumun yüksek düzeyde, toplam tutum puanının yüksek düzeyde ve veli kitap ilişkisi ile ilgili tutumun orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öztürk ve Yiğit’in (2016), ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeylerini ebeveynlerinin görüşleri yönünde belirlemeyi

#### **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişki**

amaçladığı çalışmanın sonuçları incelendiğinde; ebeveynlerine göre ilkökul öğrencilerinin büyük bir bölümünün kitap okumaktan keyif almasına rağmen yarısından çoğunun okuma alışkanlığına sahip olduğu, diğerlerinin ise bu alışkanlığa sahip olmadığı görülmüştür. Ebeveynlerin %64.8'i çocuklarının bu alışkanlığa sahip olduğunu, %35.2'si ise olmadığını ifade etmiştir. Ebeveynlerin %74.1'i çocuğuna okuma alışkanlığını edindirmek amacıyla öğretmenleri ile işbirliği içindedir. Ebeveynlerin yalnızca %38.0'i okuma konusunda örnek olabilecek davranışlar gösterdiğini ifade ederken büyük çoğunluğu (%74.1) okumanın neden önemli olduğundan bahsettiğini ve %56.5'i çocuğuna okuması için sürekli uyarılarda bulunduğunu belirttikleri görülmüştür. Araştırmanın bulguları bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Nazlı (2016), yaptığı çalışmada çocukların okuma alışkanlığı edinmesi aşamalarında ebeveynlerin duyarlılık düzeyleri ve niteliklerini belirlemeye çalışmıştır. Ankara'nın merkezinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin anne-babaları ile yürütülen bu çalışmanın bulgularına göre çocuğa örnek olmak amacıyla okuma yapan anne (%14.3) ve babaların (%10.4) oranları birbirine yakın ve düşüktür. Daha bilgili olmak (%35.9) veya boş zamanları değerlendirmek (%28.7) amacıyla pek fazla kitap okumayı tercih etmemektedir. Ebeveynlerin kitap okumadaki amaçları kendilerini geliştirmektir. Ebeveynlerin büyük bir bölümü kitap okumanın önemli olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynler kitap okumanın önemli olduğunun farkında ancak bu alışkanlıklarını geliştirmek için gerekli olan aktiviteleri çocukları ile yapmamaktadır. Anne-babaların okuma tutumlarının düzeyine bağlı olarak çocuklarının okumaya yönelik tutumları da değişmektedir. Dolayısıyla ailenin bilinçli olması ve okuma alışkanlığının öneminin farkında olmasının çocukların okuma tutumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi anne-babaların okuma tutumlarının cinsiyetlerine göre değişkenlik gösterip göstermediğini belirlemektedir. Araştırmanın bulgularına göre anne-babaların okuma tutumlarının cinsiyetlere göre yalnızca kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumların incelendiği 1. faktörde anlamlı bir fark gösterdiği, diğer faktörlerde ve toplam tutum puanında ise anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Kitap okumanın yararlarına ilişkin tutum, veli-kitap ilişkisi, çocuğu okumaya motive etmeye ilişkin tutum ve toplam tutum puanında kadınlar ile erkekler arasında anlamlı fark görülmemiştir. İncelenen literatürde okumaya ilişkin tutumlardan ziyade okuma alışkanlığının düzeylerine yönelik araştırmaların bulunduğu görülmüştür. Buna göre Nazlı'nın (2016) araştırmasına göre ebeveynlerin eşlerinin okuma alışkanlıklarını değerlendirdikleri sonuçlarda babalara göre annelerin, okuma alışkanlığı konusunda bilinçli oldukları görülmektedir. Annelerin büyük bir çoğunluğu eşlerinde okuma alışkanlığının olmadığını veya bu alışkanlık konusunda yeterli olmadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Yılmaz'ın (2004), öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanım durumları konusunda anne-babalarının duyarlılıklarını incelemiştir. Buna göre çocukların gözlemlerine göre ebeveynlerin büyük çoğunluğunun hiç kitap okumadıkları, bu oranın babalarda %39.5, annelerde ise %49.7 olduğu belirlenmiştir. Çok okuduğunu ifade eden annelerin oranı yalnızca %2.3 ve babaların oranı %4.7'dir. Seyrek okuduğunu ve hiç okumadığını ifade eden ebeveynlerin oranının annelerde %85, babalarda ise %75 olduğu tespit edilmiştir. Annelerin kitap okumaya ilişkin durumlarının babalara göre daha olumsuz olduğu belirlenmiştir. Anne-babaların okuma tutumunu belirlemese de kitap okuma alışkanlığı da tutum ile ilişkilidir. Çünkü kitap okumaya ilişkin olumlu tutuma sahip olan kişilerin okuma alışkanlıkları da yüksek olmaktadır. Bu sebeple, kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumların incelendiği 1.faktörde okuma tutumları daha yüksek çıkan kadınların diğer araştırmalardaki okuma alışkanlıklarının yüksek çıkması arasında paralellik olduğu söylenebilir. Güngör'ün (2009) çalışmasında öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarında anne-babalarının ne derecede etkili olduğu noktasında "tamamen" derecesinde ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgu, anne-babaların öğrencilerin kitap okumalarında etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde anne-babaların okuma tutumlarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre alt faktörlerde ve toplam tutumda anne-babaların yaşları ile okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Diğer bir ifade ile anne-babaların okuma tutumları, yaşlarına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir. Alanyazında anne-babaların yaşları ile okuma tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak kitap okuma alışkanlığı çocuklukta kazanılan ve yaşam boyu devam eden bir alışkanlık olduğundan yaşa göre farklılaşmaması beklenen bir sonuçtur.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde anne-babaların okuma tutumlarının öğrenim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde anne-babaların öğrenim durumları ile okuma tutumları arasında toplam tutum ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum, kitap okumanın yararlarına ilişkin tutum ve çocuğu okumaya motive etmeye ilişkin tutumda anlamlı bir fark görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre toplam tutumlarda öğrenim durumu okuyazar olan ile üniversite olan anne-babalar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. 1. faktörde öğrenim durumu ortaokul ile üniversite olan anne-babalar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. 2. faktörde öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar ile okuyazar olan ve ilkokul olan anne-babalar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. 4. faktörde öğrenim durumu okuyazar ile lise, üniversite ve lisansüstü olan anne-babalar arasında öğrenim durumu lise olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrenim durumu ilkokul olanlar ile lise olanlar arasında öğrenim durumu lise olan anne-babaların lehine, öğrenim durumu ilkokul olanlar ile üniversite olanlar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Nazlı'nın (2016) çocukların okuma alışkanlığı edinmesi aşamalarında ebeveynlerin duyarlılık düzeyleri ve niteliklerini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışma bu sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Buna göre lisans mezunu, lisansüstü ve doktora mezunu anne ve babaların büyük bir kısmı ailenin okuma alışkanlığını edindirmede önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Okuma alışkanlığı kazanmada ailenin önemini fark edilmesi noktasında alınan eğitimin önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitim seviyesi arttıkça okuma alışkanlığı ve tutumun artması beklenen bir durumdur.

Literatürde anne-babaların öğrenim durumlarının çocuklarının okuma tutumlarını ne şekilde etkilediği ile ilgili yapılan araştırmalar da bulunmaktadır. Erdoğan ve Demir'in (2016) yürüttüğü çalışmada annelerin eğitim düzeyi ile okumaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ayrıca, anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Akkaya ve Özdemir'in (2013) ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının ebeveynlerinin öğrenim düzeyine ve mesleğine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada ise öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının ebeveynlerinin öğrenim düzeyine ve mesleğine göre anlamlı bir farklılık belirtmediği görülmüştür. Bu durumların araştırmanın sonuçları ile örtüşmediği görülmektedir. Bunların yanı sıra literatür incelendiğinde anne-babaların öğrenim durumlarına göre öğrencilerin okuma tutumlarında anlamlı bir farklılığın görüldüğü çalışmalar da vardır. Annelerin eğitim seviyesi arttıkça kitap okuma eğilimlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) tarafından yapılan araştırmaya göre anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin (%64.5) bir yıl içinde en düşük seviyede kitap okuyan (1-5 kitap) öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Bu oranın eğitim seviyesi daha yüksek annelerde azaldığı, örneğin annelerinin öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerde yoğunluğun orta seviyeli okur tipinde olduğu anlaşılmıştır. Aynı durum, babaların öğrenim durumunun çocukların okuma alışkanlığına yansımada da görülmektedir. Babaları ilkokul ve ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin genellikle okumaya yönelik tutumunun düşük olduğu grupta olduğu görülmüştür. Bu veriye göre öğrenim durumu ortaöğretim olan babaların çocuklarının %4.6'sı son bir senede hiç kitap okumadığını ifade etmektedir. Ayrıca bir senede 1-5 kitap okuyanların oranı %49.7, 6-11 kitap okuyanların oranı %38.1 ve 12 kitaptan çok okuyanların oranı ise %7.6 olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla ebeveynlerin öğrenim durumu yükseldikçe senede 12 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin yüzdesinin %10'dan %26.7'ye çıkması okuma alışkanlığını edinme noktasında babaların öğrenim durumunun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Güngör'ün (2009) araştırmasına göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeylerini ebeveynlerin eğitim durumlarının etkilediği görülmüştür. Bunun yanı sıra Güngör'ün (2009) çalışması incelendiğinde, anne-babanın eğitim seviyesi arttıkça boş vakitlerinde daha çok okuma yaptığı, ebeveynlerin çocuklarına daha sık kitap aldığı ve buna bağlı olarak çocukların okuduğu kitap sayısının arttığı belirlenmiştir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde anne-babaların okuma tutumlarının mesleklerine göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgulara göre anne-babaların okuma tutumları, mesleklerine bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir. Araştırma, Akkaya ve Özdemir'in (2013)

#### **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişki**

ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının ebeveynlerinin öğrenim düzeyine ve mesleğine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırma ile örtüşmemektedir. Bu çalışmaya dahil olan ortaöğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının, ebeveynlerinin mesleğine göre anlamlı bir farklılık belirtmediği görülmüştür. Fakat burada bağımlı değişkenin öğrencilerin okuma tutumu olduğu görülmektedir. İlgili alan yazında doğrudan anne-babaların mesleklerine göre okuma tutumlarını belirleyen araştırmalara rastlanmamıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi anne-babaların okuma tutumlarının aylık gelirlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde toplam tutumda ve kitap okumanın yararlarına ilişkin tutumda anne-babaların aylık gelirleri ile okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Toplam tutumda aylık geliri 4000 ve üzeri olanlar ile 1-1500 aralığında olanlar, 2000-2500 aralığında olanlar ve 3000-3500 aralığında olanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu anlamlı farkın aylık geliri 4000 ve üzeri olanlar lehine olduğu belirlenmiştir. 2. faktörde çıkan anlamlı fark ise aylık geliri 4000 ve üzeri olanlar ile 1-1500 aralığında olanlar ve 2001-2500 aralığında olanlar arasında aylık geliri 4000 ve üzeri olanlar lehine, aylık geliri 2001-2500 aralığında olanlar ile 3501-4000 aralığında olanlar arasında 3501-4000 aralığında olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aylık geliri 2501-3000 aralığında olanlar ile 1-1500 aralığında olanlar ve 2001-2500 aralığında olanlar arasında 2501-3000 aralığında olanlar lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Literatürde okumaya ilişkin tutumla aylık gelir arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirten araştırmalar olduğu gibi, anlamlı ilişkinin olmadığını belirten araştırmalara da bulunmaktadır. Balcı (2009), Baş (2012), Başaran ve Ateş (2009), Güngör (2009), Keleş (2006) ve Topçu (2007) yürüttükleri çalışmalarda aylık gelir ile okuma tutumu arasında ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Akkaya ve Özdemir (2013) ortaöğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile ebeveynlerinin ekonomik düzeyi arasında düşük bir ilişki saptanmıştır. Baş'ın (2012) yürüttüğü çalışmada da lise öğrencilerinin okuma tutumlarının ailenin finansal gelir seviyesi değişkenine bağlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Finansal gelir seviyeleri 501-1000, 1001-1500, 1501-2000 ve 2001 ve üstü olarak belirlenmiştir. Araştırmada 1000 TL ve altında gelir seviyesine sahip olan öğrencilerin dezavantajlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalara paralel olarak ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını ve bu tutumların çeşitli değişkenlerden ne derecede etkilendiğini saptamak için yapılan araştırmada il merkezinde yaşayan öğrencilerin üst sosyoekonomik seviyedeki ailelerin çocukları olduğu belirtilmiştir. İl merkezinde yaşayan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının, ilçe ve kasabalarda yaşayan öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir (Başaran ve Ateş, 2009). Bunların yanı sıra alanyazında aylık gelir ile okuma tutumu arasında ilişki olmadığını belirleyen araştırmalar da vardır (Acıyan, 2008; Can vd., 2010; Çetinkaya, 2004; Gönen vd., 2004; Kurulgan ve Çekerol, 2008; Odabaş vd., 2008; Sevmez, 2009; Stokmans, 1999). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının bazı demografik değişkenler aracılığıyla incelenmesi amacıyla yapılan araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları aile aylık geliri ile okumaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir (Erdoğan ve Demir, 2016). Balcı, Uyar ve Büyükikiz'in (2012) yaptığı çalışmada, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik çevre değişkeni ile okumaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde ise grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmanın yedinci alt problemi anne-babaların okuma tutumlarının çocuk sayılarına göre değişkenlik gösterip göstermediğini belirlemektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde anne-babaların çocuk sayıları ile okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Diğer bir ifadeyle anne-babaların okuma tutumları, çocuk sayısına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir. Anne-

babanın okuma tutumu ile çocuk sayısını ilişkilendiren bir veri bulunamadığından bu karşılaştırma yapılamamıştır.

Araştırmanın sekizinci alt problemi anne-babaların okuma tutumlarının kitap okuma sıklıklarına göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde toplam tutumda ve tüm alt faktörlerde anne-babaların kitap okuma sıklıkları ile okuma tutumları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer bir deyişle ile anne-babaların okuma tutumları, kitap okuma sıklıklarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre toplam tutumda hiç okumam diyenlerle 0-5 okurum, 6-10 okurum, 11-15 okurum ve 15 ve üzeri okurum diyenler arasında 0-5 okurum, 6-10 okurum, 11-15 okurum ve 15 ve üzeri okurum diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca toplam tutumda 15 ve üzeri okurum diyenler ile hiç okumam, 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15 ve üzeri okurum diyenler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumda hiç okumam diyenlerle diğer seçenekler arasında diğer seçenekler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. 15 ve üzeri okurum diyenlerle hiç okumam, 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15 ve üzeri okurum diyenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Kitap okumanın yararlarına ilişkin tutumda hiç okumam diyenler ile 0-5 okurum diyenler arasında 0-5 okurum diyenler lehine, hiç okumam diyenler ile 11-15 okurum diyenler arasında 11-15 okurum diyenler lehine, hiç okumam diyenlerle 15 ve üzeri okurum diyenler arasında 15 ve üzeri okurum diyenler lehine, 15 ve üzeri okurum diyenler ile 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15 ve üzeri okurum diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Veli-kitap ilişkisi ile ilgili tutumda hiç okumam diyenler ile 11-15 okurum diyenler arasında 11-15 okurum diyenler lehine, hiç okumam diyenler ile 15 ve üzeri okurum diyenler arasında 15 ve üzeri okurum diyenler lehine, 15 ve üzeri okurum diyenler ile 6-10 okurum, 0-5 okurum diyenler arasında 15 ve üzeri okurum diyenler lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuğu kitap okumaya motive etmeye ilişkin tutumda ise 15 ve üzeri okurum diyenler ile hiç okumam, 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15 ve üzeri okurum diyenler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Kitap okumaya ilişkin tutum yüksek olan kişinin kitap okuma sıklığı da yüksek olmaktadır. Çünkü kişiler olumlu tutuma sahip oldukları davranışları sergileme eğilimindedirler. Bu durumda 15 ve üzeri okurum diyen anne-babaların okuma tutumlarının yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının ne düzeyde olduğunu belirlemektedir. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmanın onuncu alt problemi ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının kitaplıklarının olup olmamasına göre değişkenlik gösterip göstermediğini belirlemektir. Bulgular incelendiğinde, çocukların kitaplıklarının varlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle çocukların Türkçe dersi akademik başarıları kitaplıklarının varlığına göre değişkenlik göstermemektedir. Literatür incelendiğinde bu sonuçlarla tutarlılık gösteren çalışmalara rastlanmamıştır. Güngör'ün (2009) yaptığı çalışmada öğrencilerin büyük bir kısmının kitaplığa sahip olduğu belirlenmiştir. Yine Tosunoğlu'nun (2002) 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 350 öğrenci ile yürüttüğü araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğrencilerin %77.5'inin evinde kitaplık olduğu saptanmıştır. Öztürk ve Aksoy (2016) ise ilkökul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ebeveynlerinin görüşleri aracılığıyla tespit etmeye çalışmıştır. Velilerin evde çocuklarına ait kitaplık olup olmadığına yönelik ifadelerine bakıldığında, neredeyse tamamının çocuklarının kendi kitaplıklarının veya kendilerine ayrılmış bir rafın bulunduğunu ifade ettiği görülmüştür. Bunun yanı sıra ebeveynlerin %35.2'si çocuklarının okuma alışkanlığına sahip olmadığını ifade etmesine karşın ebeveynlerin büyük çoğunluğunun okumaya önem vererek çocuklarının kendi kitaplıklarını oluşturmasını sağladıkları belirlenmiştir. İnan (2005) yürüttüğü çalışmada okuma alışkanlığının edinilmesinde evde bir kitaplığın olmasının ve bu kitaplıkta da çocukların kendilerine ait kitapların bulunmasının oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Ünal ve Yiğit'in (2014) çalışmasında ebeveynler kitaplık oluşturmanın yararlarını kitaplara yönelik olumlu tutumu artırması ve bilgiye erişimin kolay olmasını sağlaması biçiminde ifade etmektedirler. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının kitaplıklarının olup olmamasına göre değişkenlik göstermemesi, öğrencilerin okul kütüphanesinden faydalanması ya da

#### **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişki**

arkadaşlarıyla kitap değişiminde bulunmasından dolayı kaynaklandığı, bu sebeple evde kitaplık ihtiyacının olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın on birinci alt problemi ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının anne-babalarının kitap okuma sıklıklarına göre değişkenlik gösterip göstermediğini belirlemektir. Analiz sonuçları incelendiğinde anne-babaların kitap okuma sıklıkları ile çocukların Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Başka bir deyişle çocukların Türkçe dersi akademik başarıları, anne-babalarının kitap okuma sıklıklarına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir. Alan yazında araştırma sonuçlarıyla örtüşmeyen çalışmalara da rastlanmıştır. Güngör'ün (2009) çalışmasına göre akademik olarak başarılı olan öğrencilerin okul öncesi dönemde ebeveynlerinin diğer ebeveynlere göre daha fazla kitap okuduğu (%67.8), evlerinde diğer ebeveynlere oranla daha fazla kitaplığa sahip oldukları (%85), akademik başarı seviyesi arttıkça okunan kitap sayısında da artış görüldüğü (%62.9) belirlenmiştir. Evde aile bireyleri ile ortak okuma etkinliği oluşturmanın düzeni ve disiplini sağlayacağı saptanmıştır. Okumayla alakalı ilk etkinliklerin aile ortamında sağlanmasının gerekliliği, sınıfta okuma etkinlikleri planlayarak öğrencilerin düzenli bir şekilde okulun haricinde de günlük olarak okumaya karşı motive edilmesi gerektiği, okulun haricinde okuma etkinliği yapılmasının ders başarısını arttırdığı Özer ve Doğan'ın (2013) araştırmasında ifade edilmektedir. Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp'in (2013) yaptığı araştırmasına göre ebeveynleri kitap okuyan çocuklar ölçeğin toplamından yüksek puan almıştır. Bu sonuç, ebeveynlerin kitap okumasının çocukların okuma tutumunda önemli rol oynadığını belirtmektedir.

Araştırmanın on ikinci alt problemi ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile anne-babalarının okuma tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bulgulara göre ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile anne babalarının okuma tutumları arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır. Zorbaz ve Habeş'in (2015) araştırmasında da Türkçe dersi karne notu 3 olanların 1 olanlara, karne notu 4 ve 5 olan öğrencilerin 3 ve daha düşük olanlara göre Türkçe dersine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra Türkçe dersi karne notunun Türkçe dersine ilişkin tutum üzerinde orta düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Aileler çocuklarının bulunduğu her ortamda kitap okuyarak onlara rol model olmalı, kitap okumanın düzenli bir alışkanlık olduğunu benimsetmeye çalışmalıdırlar.
- Öğretmenler tarafından ailelere çocuklarının kitap okuma alışkanlığını evde nasıl destekleyecekleri ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Aileler çocuklarına okuma becerisi kazandırmak adına okul öncesi dönemden başlayarak tüm eğitim hayatı boyunca çocuğun ilgisine, isteğine, yaşına ve seviyesine uygun okuma materyallerini sunmalıdırlar.
- Bu araştırma ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. İlköğretimin ve ortaöğretimin farklı sınıf seviyelerine yönelik çalışmalar yapılarak okuma alışkanlığının sınıf seviyeleri açısından incelemesi değerlendirilebilir.
- Bu araştırma ebeveynlerin okuma tutumunun öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkilerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen diğer değişkenlerin incelendiği çalışmaların da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **Kaynaklar**

Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75 – 96.

Aksaçlıoğlu A. ve Yılmaz B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.

- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Kök Yayınları.
- Akyol, H. ve Şahin, A. (2019). Dilbilgisi ve İmla Öğretimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe Öğretimi* (1. Baskı) (ss. 213-241). Ankara: Pegem Akademi.
- Alamdar, S. (2015). *Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin etkili okul kavramı bağlamında incelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Arıcı, A.F. ve Taşkın, Y. (2109) Relationship Between Reading Skills And Other Language Skills. *International Journal of Field Education*. 5(2), 185-194.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300).
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 965-985.
- Baş, G. (2012). Reading attitudes of high school students: an analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3 (2), 47-58.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilköğretim ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çetinkaya, Ç. S. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara.
- Dursun, H. (2018), *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Niğde.
- 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.
- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 229-247.
- Ercik, S. (2016). *Aile, okul ve özel dershanelerin seviye belirleme sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Van.
- Erdoğan Gür, D, Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-96.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1- 21.
- Gönen, M., Öncü, E. Ç. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 32 (164), 7-34.
- Göngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2017). Okuma ve Sınırsız Öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2 (1), 1-20.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70.



#### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişki

- Kurulgan, M. ve Çekerol, S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- M.E.B. (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Odabaş, H., Odabaş, Y., Z. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- 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 kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(4), 667-680.
- Öztürk, S. D. ve Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 562-591.
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Stokmans, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*. 26, 245-261.
- Topçu, Y. E. (2007). İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 36-57.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 547-563.
- Alpoğuz, D,U. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi*. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir.
- Ünal, F. T. ve Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 308-322.
- Yıldız, B. (2016). *İlkokul öğrencilerinin akademik başarılarının arttırılmasında öğretmen, okul yönetimi ve öğrenci veli görüşlerinin incelenmesi*. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Mersin.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16 (4), 441-460.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Zorbaz, K.Z. ve Kayatürk, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1415- 1435.

#### Extended Abstract

##### Introduction

Reading is a holistic process that includes comprehending, interpreting, reasoning, and concluding by perceiving written messages through sense organs. In this sense, reading is a collective activity of the sense organs (Odabaş, Odabaş & Polat, 2008, p:433). According to Aksaçlıoğlu and Yılmaz (2007, p:4), the most effective and the oldest way of learning is reading; it is a creative, mental, and individual process. It is a fact that reading in general underlies activities in all classes because it is a means of learning and is an important tool for transferring the knowledge to a person's memory. A student who cannot ably perform reading and comprehension should not be expected to be successful academically (Çelenk, 2005, p: 142). Students who fail to develop a reading habit during elementary education may fail in the following processes (Akyol, 2009, p: 2).

There are many factors affecting the reading habit. The factors affecting the acquisition and development of this habit are social environment, family, teachers, and school (Özbay, 2006; Yılmaz 2004). Furthermore, being physically and mentally capable, students should receive the relevant education to be able to read. Reading education starts in the family. Children's readiness required for reading education occurs by providing them with a setting to read (Elbir&Bağcı, 2013). Attitudes of

children who have seen their parents read books should be different from those of the ones whose parents do not read regularly (Alpoğuz, 2014).

Considering that children take their families as role models, conditions affecting their academic achievement have been examined in many studies. In most studies (Alamdar, 2015; Ercik, 2016; Alpoğuz, 2014; Yıldız, 2016) the attitudes and behaviors of families were reported to affect students' academic achievements. In this context, it was considered that there was a relationship between students' academic achievements and their parents' reading attitudes. The literature offers many studies examining the relationship between students' reading attitudes and their academic achievements in Turkish course (Acıyan, 2008; Dursun, 2018; Güngör, 2009).

## Method

This research paper was designed as correlational survey model, a descriptive research model. correlational survey model aims to determine whether there is a difference between two or more variables and levels of the difference if any, (Karasar, 2016, p: 114). The universe of the research consists of the 4<sup>th</sup> grade students and their parents in Çanakkale. The sample was created by simple random sampling. 203 parents, who volunteered to participate, were included in the study. In this study, "Attitude Scale for Reading" "Personal Information Form" were used to determine the participating parents' reading attitudes and their demographic information, respectively. Both tools were developed by the researchers.

## Results and Discussion

Findings showed that the parents' attitudes toward the habit of reading is high, the benefits of reading books are high, parent-book relationship is moderate, and their motivating children to read occurred is high level. The total attitude score was found to be high. Öztürk & Yiğit (2016) report that the level of elementary school students' reading habit is in congruence with their parents' views about reading books. Although most of them were found to enjoy reading books, more than half were observed to have developed a reading habit, while the others were not.

The findings revealed that the parents' reading attitudes showed a significant difference in Factor 1, in which only the attitudes toward the habit of reading were examined, but no significant difference in the other factors and in the total attitude score. No significant by-gender difference was observed in the attitudes regarding the benefits of reading books, parent-book relationship, attitude toward motivating children to read, and in total attitude score. The review of the literature revealed some studies on levels of reading habits rather than attitudes toward it. The results of the analyses here in yielded a significant difference between the educational attitudes of the parents and their reading attitudes, the attitude toward the reading habit, toward the benefits of reading a book, and toward motivating children to read. Additionally, a significant difference was observed between the literate parents with an elementary school degree and the parents with a university degree in favor of the latter.

According to the findings, the parents' reading attitudes did not vary depending on their professions. The present research does not substantiate the results of the research by Akkaya & Özdemir (2013), conducted to determine whether the attitudes of secondary school students differed significantly according to the education levels and professions of their parents. It was observed that the attitudes of secondary school students toward reading did not differ significantly by their parents' professions. However, the dependent variable in Akkaya & Özdemir (2013) was the reading attitude of the students. The literature offers no study attempting to evaluate parents' reading attitudes according to their professions. The results of the present study indicated a significant difference between the parents' monthly income and their reading attitudes in the domain of total attitude and the attitude regarding the benefits of reading books. Literature offers studies stating that there is a significant relationship between reading attitude and monthly income but also studies reporting no significant relationship between these two parameters. The analyses produced no significant difference between the number of children and parents' reading attitudes. There was a significant difference between parents' reading frequency and reading attitudes in the domain of total attitude and in all the other

#### **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişki**

sub-domains. According to the results of the study, the academic achievement of the students in Turkish course was high. It was concluded from the findings that there was no significant difference between the students' personal home library and their academic achievement in the Turkish course. The analyses indicated that the students' academic achievements did not vary according to whether they had a library at home or not because they were found to benefit from the school library or exchange books with their friends; therefore, they needed no library at home.

The analyses yielded no significant difference between the parents' reading frequencies and the students' academic achievement in Turkish course. Studies that do not correspond to the results of the present research also exist in the literature. According to the findings, a weak significant positive relationship was found between the academic achievement of the 4<sup>th</sup> grade students and their parents' reading attitudes. In the study by Zorbaz & Habeş (2015), it was found out that students with a grade score of 3 in Turkish class on their report cards had a more positive attitude toward the Turkish course than those with a grade score of 1. Moreover, the students with a grade score of 4 or 5 were observed to exhibit a more positive attitude than the ones with 3 or less. In addition, it was concluded that the grade scores in Turkish class were moderately effective in the attitudes toward Turkish course.



## Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların, Sorunlara Yönelik Eleştiri ve Önerilerin Sosyal Medya Üzerinden İncelenmesi\*

Ahmet BENZER \*\*  
Kübra SARAÇOĞLU \*\*\*

### Öz

Sosyal medya, aynı meslekte benzer sorunları yaşayan insanlar için duygu ve düşüncelerini paylaşma imkânı tanınması bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada Facebook üzerinden Türkçe öğretmenlerinin alan ve mesleklerine ait soru, öneri ve eleştirileri incelenecektir. Bu doğrultuda hem mevcut durumu görme hem de lisans eğitimi dâhil olmak üzere devam eden veya geliştirilecek yeni programlara dair bilgi ve gerekçe sağlayacak bir veri elde etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli durum çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri için Türkçe öğretmenlerinden oluşan bir Facebook grubu seçilmiştir. 1 Eylül 2015 ile 31 Ağustos 2018 tarihleri arasındaki 8.372 gönderi araştırma inceleme nesnesini oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmenleri "dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimi" (3.560), "temel dil becerilerini geliştirme" (2.079), "okul içi etkinlikler" (979), "kelime öğretimi" (632), "mesleki gelişim" (452), "ölçme ve değerlendirme" (392), "ders materyalleri" (388) "projeler" (250) konularında bilgi ve görüş alışverişinde bulunmuşlardır. Araştırma sonucunda sosyal medya üzerinden öğretmen grupları düzenli taranarak elde edilen bilgilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin işlevsel olarak planlanmasında etkin kullanılması önerilmiştir. Bu veriler aynı zamanda doğrudan sahadaki uygulayıcıların düşünceleriyle şekillenen işlevsel bir eğitim programlamasına imkân sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretmeni, Facebook grubu, Türkçe eğitimi.

### Examining the Problems, Criticisms and Suggestions of Turkish Teachers on Social Media

#### Abstract

Social media is of great importance in terms of allowing people to share their feelings and thoughts for people with similar problems in the same profession. In this research, questions, suggestions and criticisms of the fields and professions of Turkish teachers were examined on Facebook. In this direction, present study aims to obtain data that provide information and justification for both ongoing and future new programs including undergraduate education. The study is designed as a case study. A facebook group of Turkish teacher and 8,372 posts between September 1, 2015 and August 31, 2018 were selected for the data. According to the results of the research, Turkish teachers consulted with each other mostly about "grammar and grammar teaching" (3560), "developing basic language skills" (2079), "in-school activities" (979), "vocabulary teaching" (632), "professional development" (452) exchanged information on "measurement and evaluation" (392), "course materials" (388), "projects" (250). As a result of the study, it was proposed to use the information obtained by regularly scanning teacher groups

\* Bu çalışma Doç. Dr. Ahmet Benzer'in danışmanlığında yürütülen adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\*Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, ahmetbenzer@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3579-3699

\*\*\*Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, ogr.kbr.srcgl@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0826-2131

on social media, in the functional planning of pre-service and in-service training. The findings will also allow for a functional training program directly shaped by the opinions of the practitioners in the field.

**Keywords:** Turkish teacher, facebook group, Turkish education.

### Giriş

Dünyada teknoloji hızlı bir şekilde gelişirken uzak mesafeler yakınlaşmış ve dünya küçük bir köy hâline gelmiştir. Bu dünyada ancak kendilerini yenileyip değişime ayak uydurabilenler başarılı kalmıştır. Teknolojinin ilerlemesi ve özellikle internetin yaygınlaşması eğitim alanını da etkilemiş, öğretmenler tarafından takip edilmeye ve kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde yüz yüze iletişim anlayışı değişmiş yerini akıllı telefon ya da bilgisayar ile kolayca ulaşılabileceğimiz yaygın iletişim ağı olan sosyal medyaya bırakmıştır. Sosyal medya üzerinden öğretmenler soru, eleştiri ve önerilerini doğrudan uzmana ulaştırabilme ve meslektaşlarıyla iletişim kurabilme amaçlarıyla gruplara katılmışlardır. Sosyal medya; kullanıcıların sosyal ağ üzerinde kişisel sayfalarını kurabildikleri, fotoğraf, düşünce, haber ve bilgi gibi içerikler oluşturup paylaşabildikleri, mesaj ve sohbet özellikleri ile diğer kullanıcılarla haberleşebildikleri çevrimiçi medyadır (Boyd ve Ellison, 2007: 211; Preeti, 2009: 130; Vural ve Bat, 2010: 3351; Siddiqui ve Singh, 2016: 71). Mayfield (2008: 5) sosyal medyanın özelliklerini şu şekilde sıralar: kullanıcılara katılım rahatlığı sağlama (katılımcılar), içeriklere ulaşma ve kullanıcıların görüşlerine açık olma (açıklık), çift yönlü iletişim kurma (konuşma), insanların aktif biçimde birbiriyle bağlantı kurabilmesi ve fikir paylaşma (topluluk), farklı sosyal ağlar ve sitelerle bağlantılı olma (bağlantılılık).

Video yükleme ve izleme, fotoğraf ve görüş paylaşma, içerik düzenleme, bloglar oluşturma gibi farklı amaçlarla kurulmuş ve kullanılan birçok sosyal medya aracı vardır. Bu araçlar, kullanıcıların istekleri ve yaratıcılarının ortaya çıkarmasına bağlı olarak kendine üyeler katar. Sürekli yeni ağlar ortaya çıktığı için “sosyal medya” türlerinin sabit bir sıralamasının yapılması güç (Başer, 2014: 15) olsa da Facebook gibi sosyal ağ, Flickr gibi fotoğraf paylaşım ağı, Youtube gibi video paylaşım ağı, LinkedIn gibi iş ağı, Twitter gibi mikro bloglama gibi pek çok türde sosyal medya aracı bulunmaktadır (Whiting ve Williams, 2013: 363).

Öğretmenler meslek hayatlarının çeşitli dönemlerinde farklı sorunlarla karşılaşır. Bununla birlikte öğretmenlerin yüksek iş yükü vardır (Hooftman, Mars, Janssen, Vroome ve Bossche, 2015: 95). Onların meslek hayatlarında karşılaştıkları problemler: deneyim eksikliği, lisans eğitiminin yetersizliği, öğrenci özellikleri, öğretim programı ve ders kitapları, mesleki yetersizlik, kalabalık sınıflar, bireysel farklılıklar, yönetici desteği, velilerle iletişim, rehber öğretmen desteği, yabancılaşma duygusu, oryantasyon eksikliği, mesleki gelişim, mesleki donanım yetersizliği, profesyonel destek ihtiyacı, beklenti/farkındalık eksikliği, çevreye uyum, köy koşulları, sosyo-kültürel farklılıklar, toplumun bakış açısı, sosyal olanakların yetersizliği, kültürel etkinliklerin yetersizliği, öğretim materyallerine erişim, öğrencilerin maddi yetersizlikleri, okul mimarisindeki eksiklikler, okulda yaşam alanının olmaması, sınıfların donanım yetersizlikleri, sınıflarda kullanım alanının yetersiz olması, sınıfların fiziksel yetersizlikleri şeklinde sıralanabilir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018: 347-361). Buna ek olarak öğretmenler; öğretme sürecinin dışında mesleki saygınlığın azalması, MEB politikalarının sıklıkla değişmesi, idare, veli ve öğrencilerle yaşanan sorunlar, fiziki koşulların yeterli olmaması, kalabalık sınıflar, meslektaş ve idarecilerle iletişim, öğretmen yetiştirme problemleri, iş yükünün fazlalığı, alt yapı sorunları, özlük hakları ve sendikal faaliyetlerle ilgili problemlerle de yüz yüze gelirler (Seferoğlu, 2001: 16; Esen, Temel ve Demir, 2017: 59). Dünya genelinde maaş, öğretmen hazırlık programları, iş yükü ve çalışma koşulları gibi nedenler öğretmenleri meslek hayatlarındaki itici faktörler olmuştur (Geiger ve Pivovarova, 2018: 605).

Sahadaki öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmek soru ve sorunlarına anında çözüm bulmak için deneyimli öğretmenlerden fikir alması zorunlu bir ihtiyaçtır. Öğretmenler mesleki faaliyetlerinde diğer öğretmenlere ve onların desteklemelerine gereksinim duyarlar (Ergüney, 2019: 2). Birçok ülkede meslek hayatlarının başındaki öğretmenlerin oldukça yıprandıkları belirlenmiş, bu durumun oluşmaması için diğer öğretmenlerden destek ve yardım alması gerektiği ifade edilmiştir (Ingersoll ve Strong, 2011: 211; Long ve diğerleri, 2012: 24). Sosyal medyada öğretmenler tarafından

## **Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların, Sorunlara Yönelik Eleştiri ve Önerilerin Sosyal Medya Üzerinden İncelenmesi**

kurulmuş gruplar öğretmenlere meslektaşları ile fikir alışverişi yapmak, çalışmalarını desteklemek, soru sormak ve sorularını yanıtlamak, onların deneyimlerinden yararlanmak açısından olumlu etkisi ve mesleki gelişimlerine katkısı vardır (Deniz, 2016: 86-87; Ergüney, 2019; 175-178; Afşin, 2019: 62). Öğretmenler sosyal medya vasıtasıyla kendi çalışmalarını meslektaşlarıyla paylaşabildikleri gibi meslektaşlarının çalışmalarına ve deneyimlerine de ulaşabilmektedir. Öğretmenler arasındaki bu durum bir dayanışmadır. Sosyal medya gibi kanallardan elde edilen veriler ile hizmet öncesi ve içi ihtiyaç belirleme çalışmaları için fikir olabilir (Ünüvar, Çalışandemir ve Tagay, 2018: 22).

Teknolojiden etkilenen başlıca kısımlar ders materyalleri ve öğretim süreci tasarımları olurken sınıf ortamı da bu değişiklikten geri kalmamış, standart öğrenme mekânı anlayışı sınıf duvarlarının dışına taşmıştır. Öğretmenler sosyal ağlar aracılığıyla öğrencilerle bağlantı kurmuş ve onların dünyası ile eğitim sistemini ilişkilendirmiştir (Alabdulkareem, 2015: 216; Öztürk ve Talas, 2015: 115; Arkan ve Yünter, 2018: 5). Teknolojik ilerlemeler eğitim sistemine dahil edilmiştir. Sosyal ağlar esnekliği, kullanıcıdan yana tavrı, kullanım kolaylığı özellikleri ile öğrenciler ve araştırmacılara haberleşme, bağlantı kurma ve geri bildirim olanakları sağlamaktadır (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010: 2). Öğretmenler sosyal ağları, veli bilgilendirme, meslektaşlarla iletişim, mesleğe ve branşlarına dair gelişmeleri izleme, hızlı bağlantı kurma, dokümanlara ulaşma, öğrencileri takip etme, ödev verme, öğrencilerle etkileşim gibi amaçlarla da kullanmaktadır (Menteşe, 2013: 13-16).

Sosyal medya araçlarından Facebook, kullanıcı sayısının fazlalığı, grup kurma gibi özellikleri ile dikkat çekicidir. Nitekim Facebook'ta öğretmenlere yönelik kurulan pek çok grup vardır. Facebook gruplarında öğretmenler öğretim programları, ders kitapları yahut ders süreciyle ilgili kararsız kaldıkları noktaları danışabilmekte, uyguladıkları etkinlikleri paylaşabilmekte, çeşitli doküman ve belgeye ulaşabilmekte, sistemdeki değişikliklerden haberdar olabilmekte, okul ya da sınıf içinde veyahut veli ile ilgili yaşadıkları problemler üzerine tecrübeli öğretmenlerden yararlanabilmektedir. Facebook işbirlikli öğrenme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve tartışma gibi amaçlarla eğitimde kullanılabilir (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010: 3). Öğretmenler ve okul müdürleri sosyal ağlar üzerinden eğitimin öğrenci istekliliğini, dönütünü, okul ve öğrenci ilişkisini artırdığı düşünülmektedir. Buna ek olarak öğretim ortamına, ders sürecine, öğrenciye hitap etme, materyallere ulaşma ve paylaşma açısından fayda sağlamaktadır (Menteşe, 2013: 13-16). Sosyal medyanın eğitimde kullanılması öğretmenleri meslek ve birey anlamında desteklemiş ve motivasyonunu artmasına katkı sağlamaktadır (Sarsar, Başbay ve Başbay, 2015: 427).

Türkçe öğretimi içinde var olan beceriler, aslında bir ara beceri olup yalnızca Türkçe dersi ile sınırlı değil, diğer derslerde de başarının olmazsa olmazıdır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin soru, öneri ve eleştirilerini ifade ettikleri paylaşımlar ele alınmıştır. Bu odak noktası araştırma için seçilirken Türkçenin işleyişine, sahadaki uygulamasına dönük pek çok çıkarıma ulaşmak ve bilgi almak amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen görüşleri, tartışmaları ve sorunları günümüz iletişim araçlarından birisi olan sosyal medya üzerinden otantik kayıtlarla incelenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin sorunlarını büyük bir pencereden incelemesi, insanların kendilerini özgürce ifade ettikleri bir ortamda verilerin doğal bir ortamda, sosyal medya gibi son teknoloji iletişim aracı üzerinden toplanması, oldukça fazla kişiye ulaşması bakımından bu çalışma oldukça önemlidir. Çalışmanın genel amacı ışığında problem cümlesi "Türkçe öğretmenlerinin Facebook üzerinden soru, eleştiri ve önerileri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu genel amaca ulaşabilmek için Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimi, temel dil becerileri, okul içi etkinlikler, kelime öğretimi, mesleki gelişim, ders materyalleri, proje hazırlama gibi noktalardaki paylaşımları incelenmiştir. Bu araştırmanın MEB politikalarına, eğitim ve öğretim sistemine ve araştırmacılara yeni ufuklar açacağı düşünülmektedir.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmanın modeli, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışması; araştırma durumunun doğal ortamında elde edilen verilerin sistematik bir şekilde toplanması, analiz edilmesi ve çıkan sonuçların nedenine cevap arayarak durumun ayrıntılı betimlemelerle olduğu gibi anlatılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 77).

### Verileri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olarak sosyal medya ağı olan Facebook seçilmiştir. Ardından Facebook'ta Türkçe öğretmenleri tarafından oluşturulmuş bir gruptaki 1 Eylül 2015 ile 31 Ağustos 2018 tarihleri arasındaki 8.372 paylaşım "Ekran Alıntısı Aracı" ile toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Türkçe öğretmenlerinin problem yaşadıkları alanları ve bu alanların yoğunluk durumunu saptamak amacıyla bu çalışmadaki veriler "içerik analizi tekniği" ile incelenmiştir. İçerik analizi; farklı disiplinlerdeki birçok araştırma sorusuna yanıt aramak üzere toplanan verileri açıklamak ve anlamlandırmak için elde edilen verilerin belli kurallar dahilinde kodlanması, temaların belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi ve tanımlanması şeklinde aşamalarından oluşan sistematik ve tarafsız bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227-228).

İlk olarak araştırmaya konu olan Facebook grubunun Ağustos 2018 tarihindeki verileri toplanmıştır. İki alan uzmanı ve araştırmacının görüş birliği ile araştırma sürecinden elde edilen verilerin 36 aylık bir süreci kapsamı kararlaştırılmıştır. "Ekran Alıntısı Aracı" ile toplanan veriler ay ve yıl şeklinde adlandırılan dosyalarda biriktirilmiş ve her bir ekran alıntısı numaralandırılmıştır. Araştırma kapsamında paylaşımlardan kendi içinde benzerlik gösterenler bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan kodlar arasında ortak noktaları bulunanlar ve ilişkili olanlar birleştirilerek kategoriler ortaya çıkmıştır. Kategorilerin de birleşmesi ile temalar meydana getirilmiştir. Kod ve temalar iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. İlk aşamada "dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimi", "temel dil becerileri", "kelime öğretimi", "sınavlar", "sözel mantık soruları", "değerler eğitimi", "ders kitabı", "kaynaklar", "etkinlikler", "pano düzenleme", "belirli gün ve haftalar", "mesleki görüş alışverişi", "projeler" şeklinde olan temalar meydana gelmiştir.

Temalar arasındaki bağlantılar tespit edilerek alan uzmanının ve araştırmacının ortak görüşleri ışığında "dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimi", "temel dil becerileri", "kelime öğretimi", "ölçme ve değerlendirme", "okul içi etkinlikler", "mesleki gelişim", "ders materyalleri" ve projeler" temaları biçiminde son hâlini almıştır.

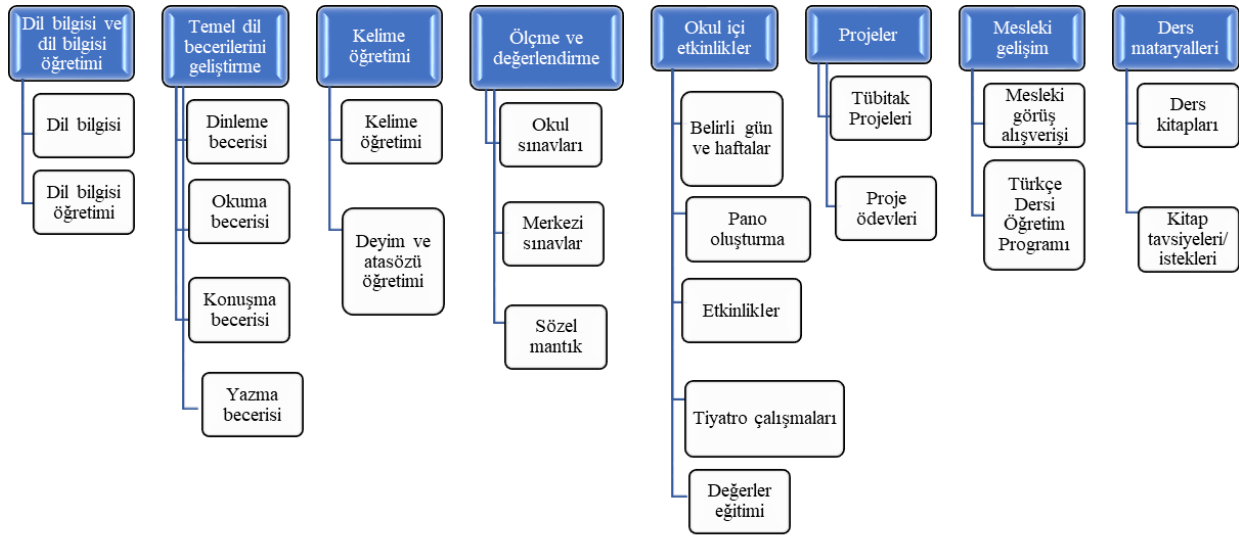
Araştırma süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi boyunca alan uzmanına danışılması araştırmanın geçerliğini sağlamıştır. Çalışma amacı göz önüne alınarak araştırma inceleme nesnelere seçilmiş, veri toplama ve analiz süreci detaylıca aktarılmış, bu da geçerliğe katkı sağlamıştır. Araştırma verileri açık ve net şekilde açıklanmış, anlamlı ve tutarlı olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın analiz sürecinde Türkçe öğretmenlerinin paylaşımlarının analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öncelikle veriler detaylıca incelenmiş, sonra birbirine benzeyen veriler temalarla bir araya getirilmiştir. Bunun sonucunda temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak adına çalışma içinden rastgele seçilmiş 100 paylaşım bir alan uzmanı ve araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olacak biçimde kodlama işlemini gerçekleştirilmiştir. Bu sürecinin sonunda alan uzmanı ve araştırmacının çalışmaları karşılaştırılmış ve çalışmanın güvenilirliği hesaplanmaya çalışılmıştır. Güvenirlilik için Miles ve Huberman (1994)'in iki puanlayıcı arasındaki uyumu incelediği "uyuşum yüzdesi formülü" kullanılmıştır. Buna göre araştırmacı ve alan uzmanının uyuşum yüzdesi 0.90 hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin 0.70 olması kabul edilebilir bir oranken bu çalışmanın 0.90 değerindeki uyumu çalışmada yüksek miktarda bir uyum olduğunu göstermektedir. Güvenirliliği yüksek olan bu çalışmadan elde edilen bulgular sıklıkları ile tablolar şeklinde sunulmuştur.

### Bulgular

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin alana ve mesleğe dair soruları, önerileri ve eleştirileri "dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimi", "temel dil becerilerini geliştirme", "okul içi etkinlikler", "kelime öğretimi", "mesleki gelişim", "ölçme ve değerlendirme", "ders materyalleri" ve "projeler" olmak üzere sekiz başlıkta toplanmıştır (Şekil 1). Bazı paylaşımlarda birden fazla soru olduğu için tablolardaki sıklıklar paylaşım sayısını geçmiştir.

## Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların, Sorunlara Yönelik Eleştiri ve Önerilerin Sosyal Medya Üzerinden İncelenmesi



Şekil 1. Türkçe Öğretmenlerin Görüş Alışverişini Yaptıkları Konular

Türkçe öğretmenlerinin konuştuğu konuların dağılımları incelenmiş, verilerin yüzde ve sıklık dağılımı Tablo 1’de görülmektedir:

Tablo 1.  
Türkçe öğretmenlerinin tartışmalarının dağılımı

	Sıklık	Yüzde
Dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimi	3.560	42.52
Temel dil becerileri	2.079	24.83
Okul içi etkinlikler	979	11.69
Kelime öğretimi	632	7.54
Mesleki gelişim	452	5.39
Ölçme ve değerlendirme	392	4.68
Ders materyalleri	388	4.63
Projeler	250	2.98
Toplam	8372	100

Tablo 1 incelendiğinde 8.372 paylaşımın 3.560’ı “dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimi”nde yer alarak en çok tartışılan tema olmuştur. TÜBİTAK projeleri ve proje ödevleriyle ilgili soruların bulunduğu “projeler” başlığı en az konuşulan tema olarak belirlenmiştir (f=250). Temel dil becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmaya dair 2.079 paylaşım yapılmıştır. Dil becerileri içinde 1.986 paylaşım ile okuma becerisi ilk sırada bulunurken 29 paylaşım ile konuşma becerisi son sırada yer almıştır. Yazma (f=67) ile dinleme becerisi (f=57) yakın miktarlarda konuşulmuştur. Kelime öğretimi için de çalışmaları düzen (f=632). Mesleki anlamda öğretmenler birbirleri ile görüş alışverişini yapmıştır (f=452).

### Dil Bilgisi

Dil bilgisi konularında yaşanan problemlerin dağılımı incelenmiş, elde edilen veriler Tablo 2’de görülmektedir:



Tablo 2.

*Dil bilgisi konularının tartışılma sıklığı*

		Sıklık	Yüzde
Dil Bilgisi	Ekler ve kökler sorusu	348	9.77
	Kelime türleri sorusu	333	9.35
	Fiilimsiler sorusu	287	8.06
	Cümlenin ögeleri sorusu	274	7.69
	Cümle türleri sorusu	197	5.53
	Anlatım bozuklukları sorusu	188	5.28
	Fiilde çatı sorusu	169	5.28
	Ses olayları sorusu	163	4.57
	Fiil sorusu	141	3.96
	Sözcükte yapı sorusu	120	3.37
	Kelime grubu sorusu	81	2.27
	Ek fiil sorusu	62	1.74
	Yazım Kuralları	Yazımı karıştırılan kelimelerin yazımı	326
Bitişik ve ayrı yazılan kelimelerin yazımı		228	6.40
Büyük harfin kullanımı		173	4.85
De, mi ve ki'nin doğru yazımı		72	2.02
Sayıları yazımı		30	0.84
Kısaltmaların yazımı		28	0.78
Satır sonuna sığmayan kelimelerin yazımı		11	0.30
Düzeltilme işaretinin kullanımı		10	0.28
Ek fiillerin yazımı		4	0.11
Noktalama İşaretleri	Virgülün doğru kullanımı	95	2.66
	Kesme işaretinin doğru kullanımı	68	1.91
	Noktalı virgülün doğru kullanımı	49	1.37
	İki noktanın doğru kullanımı	35	0.98
	Noktanın doğru kullanımı	24	0.67
	Üç noktanın doğru kullanımı	8	0.22
	Konuşma çizgisinin doğru kullanımı	6	0.16
	Soru işaretinin doğru kullanımı	5	0.14
	Tırnak işaretinin doğru kullanımı	5	0.14
	Ünlem işaretinin doğru kullanımı	5	0.14
	Ayracın doğru kullanımı	5	0.14
	Eğik çizginin doğru kullanımı	2	0.05
Toplam		3.560	100

Tablo 2 ele alındığında "Dil bilgisi" ana temasındaki 3560 paylaşımın 2.372'si dil bilgisi, 882'si yazım kuralları ve 307'si noktalama işaretleri hakkındadır.

### Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi öğretiminde yaşanan problemlerin dağılımı incelenmiş, elde edilen veriler Tablo 3'te görülmektedir:

Tablo 3.

*Dil bilgisi öğretimine dair konuşulanların dağılımı*

	Sıklık	Yüzde
--	--------	-------

## Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların, Sorunlara Yönelik Eleştiri ve Önerilerin Sosyal Medya Üzerinden İncelenmesi

Temel dil bilgisi kurallarına dair bilgi eksikliği	3.127	87.83
Konu anlatımı	215	6.03
Çalışma sayfası	80	2.24
Materyal tasarımı	65	1.82
Eğitsel oyunların hazırlanması	43	1.20
Kavram tespiti	31	0.87
<b>Toplam</b>	<b>3.560</b>	<b>100</b>

Tablo 3'e bakıldığında dil bilgisi öğretiminde en önemli sorun büyük bir fark ile bilgi eksikliğine bağlıdır (f=3.127). Konu anlatımı (f=215) dil bilgisi öğretimindeki ikinci sorundur. Bunun yanı sıra çalışma sayfası (f=80), materyal tasarımı (f=65) ve eğitsel oyun tasarımı gibi kodlar da dil bilgisi öğretimindeki sorun meydana getiren diğer hususlardır. En az sorun oluşturan unsur ise kavram tespiti (f=31).

### Temel Dil Becerileri

Temel dil becerileri ile ilgili toplanan veriler doğrultusunda tartışılan konuların dağılımı Tablo 4'te görülmektedir:

Tablo 4.

#### *Temel dil becerilerine dair konuşulanların dağılımı*

	Kodlar	Sıklık	Yüzde
Okuma becerisi	Paragrafta anlam sorusu sorma	655	31.50
	Sözcükte anlam sorusu sorma	464	22.31
	Cümlede anlam sorusu sorma	320	15.39
	Metin türleri sorusu sorma	115	5.53
	Görsel okuma sorusu sorma	105	5.05
	Söz sanatları sorusu sorma	87	4.18
	Düşünceyi geliştirme yolları sorusu sorma	81	3.89
	Anlatım biçimleri sorusu sorma	69	3.31
	Diğer konularda soru sorma	30	1.44
Yazma becerisi	Hazırlanan etkinlikleri sunma	49	2.35
	Etkinlik oluşturma	22	1.05
	Materyal hazırlama	1	0.04
Dinleme becerisi	Metinlere ulaşabilme	50	2.38
	Ölçme ve değerlendirme	3	0.14
	Etkinlik hazırlama	3	0.14
	Materyal geliştirme	1	0.04
Konuşma becerisi	Örnek etkinlikleri paylaşma	15	0.72
	Konuşma metni hazırlama	8	0.38
	Etkinlik oluşturma	6	0.28
<b>Toplam</b>		<b>2.079</b>	<b>100</b>

Tablo 4'e bakıldığında temel dil beceri üzerine toplamda 2.079 paylaşım yapıldığı görülmüştür. 1.929 paylaşım ile en fazla ele alınan beceri okuma olmuştur. Onu, yazma (f=67) ve dinleme (f=57) becerisi takip etmiştir. Konuşma ise 29 paylaşım ile en az konuşulan beceri olarak belirlenmiştir.

### Okul İçi Etkinlikler

Okul içi etkinlikler hakkındaki konuşulanların dağılımları Tablo 5'te görülmektedir:

Tablo 5.

#### Okul içi etkinliklere dair paylaşımların dağılımı

Kodlar		Sıklık	Yüzde
Etkinlikler	Ders içi etkinlikler hazırlama	277	28.27
	Okul geneli etkinlikler oluşturma	85	8.67
	Kütüphane açma ve düzenleme	29	2.96
Belirli gün ve haftalar	Pano oluşturma	336	34.31
	Yapılan çalışmalarını paylaşma	23	2.34
	Program hazırlama	6	0.61
Tiyatro çalışmaları	Tiyatro çalışmalarını paylaşma	52	5.30
	Tiyatro metni bulabilme	51	5.20
	Tiyatroya hazırlık sorunlarını çözme	11	1.92
	Değerlendirme ölçeği hazırlama	1	0.10
	Kulüp çalışmalarını düzenleme	1	0.10
Pano hazırlama	Okuma için pano hazırlama	52	5.31
	Ders panosu düzenleme	43	4.39
Değerler eğitimi	Yapılan uygulamaları paylaşma	8	0.81
	Pano hazırlama	2	0.20
	Uygulama geliştirme	1	0.10
Toplam		979	100

Tablo 5'te okul içi etkinlikler hakkında 979 paylaşım yapıldığı görülmüştür. 391 paylaşım ile etkinlikler ilk sırada yer almıştır. 276 paylaşım ile belirli gün ve haftalar için düzenlenen çalışmalar ikinci sırada bulunmuştur. 11 paylaşım ile değerler eğitimi okul içi etkinlik temasında en az konuşulan alt tema olmuştur.

### Kelime Öğretimi

Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretimi üzerine tartışmaları Tablo 6'da görülmektedir:

Tablo 6.

#### Kelime öğretimi çalışmalarının dağılımı

Kodlar		Sıklık	Yüzde
Deyim ve atasözü öğretimi	Deyim ve atasözü paylaşma	255	40.32
	Yapılan etkinlikleri paylaşma	93	14.07
	Deyim ve atasözlerini anlatma	16	2.52
Kelime öğretimi	Kelime örneklerini paylaşma	207	32.74
	Kelime öğretimi çalışmaları yapma	34	5.37
	Yapılan çalışmalarını paylaşma	27	4.74
Toplam		632	100

Tablo 6 incelendiğinde kelime öğretimi çalışmaları için toplamda 632 paylaşım yapıldığı belirlenmiştir. Paylaşımlardan 364'ü atasözleri ve deyimler üzerineyken 268'i kelime öğretimi hakkındadır.

### Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim için tartıştıkları hususların dağılımları incelenmiş, verilerin yüzde ve sıklık dağılımı Tablo 7'de görülmektedir:

## Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların, Sorunlara Yönelik Eleştiri ve Önerilerin Sosyal Medya Üzerinden İncelenmesi

Tablo 7.

*Mesleki gelişim sağladıkları konuların dağılımı*

	Kodlar	Sıklık	Yüzde
Mesleğe yönelik sorunlar	Mesleki gelişim	156	34.51
	Atama ve tayin işlemleri	84	18.58
	İş takvimi üzerine tartışma	63	13.93
	İş yükünü tartışma	38	8.40
Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP)	Ders planı hazırlanması	52	11.50
	Dil bilgisi konularının programda sıralanması	44	9.73
	Program değişikliği bilgilendirilmesi	18	3.98
Toplam		452	100

Tablo 7’de mesleki gelişim için 452 paylaşım yapıldığı belirlenmiştir. Paylaşımın 341’i mesleğe yönelik sorunlar hakkındayken 111’i TDÖP’e dairdir.

### Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme üzerinde konuşulanların dağılımları Tablo 8’de görülmektedir:

Tablo 8.

*Ölçme ve değerlendirme üzerine konuşulanların dağılımı*

	Kodlar	Sıklık	Yüzde
Okul sınavları	Örnek sınav paylaşma	120	30.61
	Sınav kâğıdı hazırlama	30	7.64
	Sınav tarihlerini belirleme	2	0.51
Merkezi sınavlar	Sınavlardaki soruları tartışma	46	11.73
	Sistemdeki değişiklikleri tartışma	42	10.71
	Sınav sonuçlarını inceleme	24	6.12
	Başvuru koşullarını öğrenme	23	5.86
Sözel mantık	Soru örneklerini çözme	96	24.48
	Kaynak bulma	7	1.78
	Ders içinde anlatma	2	0.51
Toplam		392	100

Tablo 8 incelendiğinde ölçme ve değerlendirme üzerine yapılan 392 paylaşımın 152’si okul sınavlarına aitken 105’i sözel mantık sorularına dairdir.

### Ders Materyalleri

Ders materyalleri açısından problem olan konuların dağılımları Tablo 9’da görülmektedir:

Tablo 9.

*Ders materyalleri üzerine tartışılanların dağılımı*

	Kodlar	Sıklık	Yüzde
Ders kitapları	Yazım ve noktalama yanlışları	65	16.74
	Etkinliklerin cevapları	61	15.71
	Metinlerin uygunluğu	13	3.35
	Etkinliklerin anlaşılabilirliği	12	3.08
	Resim metin uyumu	6	1.54
	Ders ve çalışma kitabı uyumu	4	1.03
Kitap istekleri/tavsiyeleri	Tavsiye okuma listeleri	87	22.42
	Alan bilgisine ait kaynak istekleri	79	20.33

Sınıf yönetimine dair kitap istekleri	41	10.56
Okuma kitabı listesi istekleri	20	5.14
<b>Toplam</b>	<b>388</b>	<b>100</b>

Tablo 9 incelendiğinde ders materyalleri üzerine 388 paylaşım yapılmıştır. Paylaşımların 227'si ders kitapları, 161'i kitap tavsiyeleri/istekleri hakkındadır.

### Projeler

Projeler hakkında görüş alışverişlerinin dağılımı Tablo 10'da görülmektedir:

Tablo 10.

#### *Projelerle ilgili çalışmaların dağılımı*

	Kodlar	Sıklık	Yüzde
TÜBİTAK projeleri	Yapılan proje çalışmalarını paylaşma	136	54.4
	Proje konusu belirleme	46	18.4
	Malzeme temin etme	15	6
	Hazırlama, başvuru ve kabul süreçlerini öğrenme	12	4.8
Okul proje ödevleri	Konu belirleme	22	8.8
	Verilme koşullarını saptama	14	5.6
	Değerlendirme ölçeği hazırlama	5	2
<b>Toplam</b>		<b>250</b>	<b>100</b>

Tablo 10 incelendiğinde "Projeler" başlığında en fazla paylaşımın 209 paylaşım ile TÜBİTAK projeleri, en az paylaşım ise 41 paylaşım ile okul proje ödevleri hakkındadır.

### Tartışma ve Sonuç

Görevdeki öğretmenlerin soru ve tartışmaları sahadan dönüt alma adına çok önemlidir. Sadece meslektaşları açısından değil akademisyenler, MEB'deki yöneticiler ve genel program tasarımcıları için de bu tarz bulgu ve dönütler oldukça önemlidir. Türkçe öğretmenlerinin öneri, eleştiri ve sorunlarının incelendiği çalışmanın bu bölümünde araştırma sonuçları tartışılacaktır.

### Dil Bilgisi ve Dil Bilgisi Öğretimi Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenler dil bilgisi konuları içinde en fazla görüş alışverişini "ekler ve kökler" için yapmıştır. Türkçenin ek çeşitliliği bakımından zengin olması ve kelimelerin köklerini belirlemek için etimolojik tartışmaların meydana gelmesi sebebiyle bu sonuç ortaya çıkmış olabilir. En az tartışma ise "eğik çizgi" üzerine yapılmıştır. Öğretmenlerin en az noktalama işaretlerini ele alması konuyu çok iyi bilmelerinden mi konu hakkında çelişkiye düşürecek kısımlarının olmamasından mı yoksa ders sürecinde konuya pek fazla değinmediklerinden mi kaynaklandığı sorularını cevaplamak için öğretmenlerle görüşme yapılmadığından bu tip sorular araştırmanın amacı dışında bırakılmıştır. Buna karşın Atasoy'un (2010: 124), çalışmasında öğretmenlerin noktalama işaretlerine yeteri kadar ağırlık verilmediğini ifade etmiştir.

Dil bilgisi genelinde olmakla birlikte bu paylaşımların büyük bir kısmı Türkçe öğretmenlerinin ek ve kök ayırımı, anlatım bozukluğu, cümlenin öğeleri, fiilde çatı, fiilimsi, kelime türleri, sözcükte yapı ve ek fiil gibi nerdeyse tüm dil bilgisi konularının öğretiminde sıklıkla çelişkiye düştükleri, tam manası ile karar veremedikleri konuları çözüme kavuşturmak amacı taşıdıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler arasındaki bir danışma merkezine yahut başvuru kaynağına ulaşmak dil bilgisi öğretimi için en büyük sorundur. Bu noktada sosyal medya bir çeşit öğretmen grupları aracılığıyla "danışma merkezi"ne ya da başvuru kaynağına dönüşmüştür. Paylaşımların altındaki tartışmalara bakıldığında öğretmenler kendi aralarında uzlaşmadıkları noktalarda ÖSYM, MEB ve TDK'nin fikirlerine ve alan uzmanlarına başvurmuşlar. Fakat kurumlar arasında uyum olmaması ve alan uzmanlarının aynı konu hakkında

## **Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların, Sorunlara Yönelik Eleştiri ve Önerilerin Sosyal Medya Üzerinden İncelenmesi**

farklı görüşlere sahip olması öğretmenleri ikiliğe düşürmüştür. Araştırmanın bu sonucunun alanyazındaki çalışmalarla örtüştüğü görülmüştür (Erdem, 2007: 155; Önal, 2010: 149; Güven, 2011: 4; Bulut, 2014: 43). İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde dil bilgisi öğretimindeki karmaşayı ortadan kaldırmak amacıyla MEB tarafından ortak bir dil bilgisi öğretimi kitabı oluşturulmalıdır.

Dil bilgisi öğretiminde konu anlatımı için öğretmenler meslektaşlarına danışma ve onların fikir ve deneyimlerinden yararlanma gereksinimi duymuşlar (f=215). Bu dil bilgisi öğretiminde tespit edilen ikinci sorun olmuştur. Öğretmenler dil bilgisi öğretiminde çalışma sayfası düzenleme (f=80), materyal geliştirme (f=65) ve eğitsel oyun hazırlama (f=43) üzere deneyimli öğretmenlere danışmışlar. Bu noktada öğretmenler materyal, oyun ve etkinliğe ihtiyaç hissettikleri görülmüştür. Veenman (1984: 143) araştırmasında öğretmenlerin temel sorunlarından birinin ders materyalleri ve malzemeleri ile ilgili olduğunu tespiti, bu araştırmayla aynı düzlemde.

Dil bilgisi öğretiminde ders sürecinde ele alınacak kavramların tespit edilmesi en az problem oluşturan unsur olarak belirlenmiştir (f=31). Göçer ve Aslan (2019: 298), dil bilgisi öğretiminde ortaya çıkan sorunlarda öğretmenlerin payı olduğu kadar TDÖP'ün de etkisi olduğu sonucu bu çalışma ile benzer niteliktedir. Alyılmaz (2010: 731) ise dil bilgisi kazanımlarının genel ifadelerden oluştuğunu, açıklamaların açık ve daha somut olmasının uygun olacağı fikri de bu araştırma sonucu ile aynı yöndedir.

### **Temel Dil Becerilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Türkçe öğretmenlerinin problem yaşadıkları ikinci konu dil becerilerini geliştirmekle ilgilidir. Dil becerileri ile ilgili sırasıyla “okuma” (f=1.929), “yazma” (f=67), “dinleme” (f=57) ve “konuşma” (f=29) üzerine konuşulmuştur. Ünsal'ın (2019: 161) çalışmasındaki Türkçe öğretmenlerinin ders içerisinde temel dil becerilerine yer ver verme miktarıyla ilgili araştırma sonucu ile bu bulgu örtüşmüştür. Öğretmenlerin en az konuşma becerisini tartışması konuşma becerisinin geliştirilmesine hâkim olmalarından mı derslerinde çok fazla yer vermemelerinden mi kaynaklandığı sorularını cevaplamak için öğretmenlerle görüşme yapılmadığından bu tip sorular araştırmanın amacı dışında bırakılmıştır.

Okuma becerisi üzerine tartışmalar paragrafta anlam (f=655), sözcükte anlam (f=464), cümlede anlam (f=320), metin türleri (f=115), görsel okuma (f=105), söz sanatları (f=87), düşünceyi geliştirme yolları (f=81), anlatım biçimleri (f=69) ve diğer (f=30) şeklinde sıralanmaktadır. En çok paragrafta anlam, sözcükte anlam ve cümlede anlam gibi okuduğunu anlamayla konular okuma becerisinde problem teşkil etmiştir. Merkezi sınavların daha çok bu sorulardan oluşması ayrıca öğretmenlerin de bu tarz sorularla sıkça karşılaşması bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir.

Yazma becerisini geliştirilirken uygulanan etkinlikleri (f=49) paylaştıkları kadar etkinlik oluşturmak için de (f=22) fikre ihtiyaç duydukları görülmüştür. Öğretmenler yazma becerisine yönelik hazırladıkları etkinlikleri paylaşmak için heveslidir. Fakat etkinlik üretme konusunda sıkıntı çekmişlerdir. Materyal hazırlamaya (f=1) ihtiyaç duyulmuş, bu noktada diğer öğretmenlerden destek almak istemişlerdir.

Dinleme becerisiyle ilgili en büyük sorun metinlere ulaşabilmek üzerinedir (f=50). Öğretmenler, dinleme metinlerine ulaşmak için diğer öğretmenlere başvurmuşlardır. Güven (2011: 130) ve Keray Dinçel (2018: 119) araştırmalarında teknolojik yetersizlikler nedeniyle öğretmenlerin kaldırılmadan önce öğretmen kılavuz kitaplarından metinlere ulaştıklarını tespit etmiştir. Öğretmen kılavuz kitaplarında dinleme metinlerinin bulunması onlara kolaylık sağlamış olsa da günümüzde öğretmen kılavuz kitapları kullanılmamaktadır. Bunun haricinde dinleme becerisini geliştirmek için etkinlik oluşturmak (f=3), ölçme ve değerlendirme araçları (f=3) ve materyal geliştirmek (f=1) üzere diğer öğretmenlerden fikir almak istemişler.

Temel dil becerileri içerisinde en az ele alınan beceri konuşmadır (f=29). Dil becerilerinin bütününe bakıldığında bu miktar oldukça düşüktür. Konuşma becerisi içerisinde öğretmenler en çok yaptıkları etkinlikleri paylaşmak istemişler (f=15). Nitekim Temizyürek (2007: 129) ve Ünsal (2019: 161) konuşma becerisi için bazı uygulamalar yapıldığını fakat bu uygulamaların yetersiz olduğu sonuçları araştırmanın bulguları ile benzedir. Bununla beraber öğretmenler belirli gün ve haftalarda kullanılmak üzere konuşma metinlerine ulaşmak istemişler ve zümre grubuna başvurmuşlar.

### **Okul İçi Etkinlikler Temasına İlişkin Tartışma Sonuç**

Okul genelinde, sınıf içerisinde öğretmenler pek çok uygulama yapmışlar ve çalışmalarını zümreleri ile paylaştıkları görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin belirli gün ve haftalar için okul ve sınıf içerisinde yer alan panoları, törenler için hazırlanan programları, yazarların doğum ve ölüm yıl dönümü çalışmaları ile törenler için düzenlenen etkinlikleri diğer öğretmenlerle paylaştıkları tespit edilmiştir. İskender, Yiğit ve Bektaş (2015: 324) ve Şengül ve Alkaya (2016: 105) araştırmalarında öğretmenlerin belirli gün ve haftalar için program hazırlama, katılım sağlama konusunda kendilerini yeterli bulduklarını saptaması bu araştırma sonucu ile uyusmaktadır.

Uyguladıkları tiyatro çalışmalarını (f=52) paylaşmak istemişler. Bu alt temada en büyük problem tiyatro metinleri belirlemek olmuştur (f=51). Tiyatro metni seçmek için diğer öğretmenlere danışmaya ihtiyacı duyulmuştur. Tiyatroya hazırlık sorunları (f=11), ölçek hazırlama (f=1), tiyatro kulübünde yapılacaklar (f=1) tiyatro alt temasında tartışılan diğer noktalardır. Öğretmenler karşılaştıkları problemleri çözüme kavuşturmak için diğer öğretmenlerden fikir almışlar.

Değerler eğitiminde yapılan uygulamaları paylaşma (f=8), pano hazırlama (f=2) ve neler yapılabileceğini sorma (f=1) noktaları konuşulmuş ve okul içi etkinlikler temasında en az ele alınan alt tema belirlenmiştir (f=11). Elbir ve Bağcı (2013: 242) araştırmasında değerler eğitiminin öğretmenler tarafından pek fazla benimsenemediği ve bu konuda öğretmenlere farklı uygulamalarla bilgilendirilmesinin uygun olduğu söylemiştir. Bu sonuç, bu araştırmanın sonucuyla aynı doğrultudadır.

### **Kelime Öğretimi Temasına İlişkin Tartışma Sonuç**

Türkçe öğretmenleri atasözleri ve deyim (f=364) öğretimine kelime (f=268) öğretimine göre daha fazla ağırlık vermişler. Deyim ve atasözü ve kelime örnekleri paylaştıkları görülmüştür (f=462). Öğretmenler, kelime öğretimi çalışmaları yürütürken kendi kelime hazineleri için paylaşımlar yapmış ve zaman zaman bu paylaşımların altında tartışmalar yaşanmıştır.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı kelime öğretimi için çeşitli etkinlikler uyguladığı (f=120) ve bunları paylaşmak istedikleri belirlenmiştir. Bazı öğretmenlerin de kelime öğretimi için uygulama arayışında oldukları saptanmıştır (f=50). Buna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kelime öğretimi için kendi çalışmalarını kendilerini gerçekleştirdiği ve bu anlamda yeterli olduğu söylenebilir. Hazırlanan çalışmaların yer aldığı ve uygulama örnekleri istenilen paylaşımlarda öğretmenlerin kelime öğretimi için farklı yollar izlediği görülmüştür. Alan yazında öğretmenlerin kelime öğretimi için ortak bir yol izlemediklerini buna karşın izlemeleri gerektiğini belirtilmiş, bu çalışmalar ile araştırmanın sonucu benzerdir (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010: 435; Berne ve Blachowicz, 2011: 321-322; Akyüz Aru ve Ertem, 2014: 618).

### **Mesleki Gelişim Temasına İlişkin Tartışma Sonuç**

Mesleğe yönelik sorunlar başlığında meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlar, atama ve tayin işlemleri, iş yükü için tecrübeli öğretmenlerin fikirlerine gereksinim duymuşlardır. Buna ek olarak iş takvimi hakkında bilgilendirici paylaşımlar yapmışlar. Türkçe öğretmenlerinin ders planı hazırlamak üzere ve örnek planlara ulaşma noktasında diğer öğretmenlere danışma ihtiyacında olmuşlar. Ayrıca TDÖP ile ilgili görüşlerini, kafalarında soru işareti oluşturan unsurları tartışmışlardır.

### **Ölçme ve Değerlendirme Temasına İlişkin Tartışma Sonuç**

Ölçme ve değerlendirme ana temasında en fazla okul sınavları (f=152) konuşulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin büyük bir bölümü okulda yapılan sınavlarda kendi sınavlarını hazırlamış (f=120), bazen de sınav örnekleri de istemişler (f=30). Bu sonuca bakıldığında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme açısından yeterli oldukları söylenebilir. Çakan (2004: 108-109) ve Veenman'ın (1984: 143) öğretmenlerin önemli bir bölümünün ölçme ve değerlendirme noktasında yetersiz buldukları sonucu ile uyusmamıştır. Türkçe öğretmenlerinin sınav tarihlerini belirleme noktalarında problem yaşadıkları belirlenmiştir (f=2). Öğretmenlerin bu sorunun cevabı yönetmelikte yer almaktadır.

Eğitim öğretim sürecinde okullarda yapılan sınavlar kadar sık olmasa da liseye geçiş için yapılan sınavların yanı sıra PISA gibi uluslararası merkezi sınavlar da yapılmaktadır. Merkezi sınavlar

## **Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların, Sorunlara Yönelik Eleştiri ve Önerilerin Sosyal Medya Üzerinden İncelenmesi**

ölçme ve değerlendirme temasındaki ikinci büyük sorun olmuştur (f=135). Öğretmenler sınavlarda yer alan bazı soruların cevabında kendi aralarında uzlaşmamışlar (f=46), bu durum merkezi sınavlarda en çok tartışılan unsur olmuştur. Sorular hakkında farklı görüş bildirilmesi ya da soruların yeterince açık olmaması bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Sınav sonuçlarını değerlendirmişlerdir (f=24) ve sınav sisteminde meydana gelen değişiklikler (f=42) ve sınavlara başvuru ve koşulları (f=23) üzerine diğer öğretmenleri bilgilendirmek için paylaşım yapmışlar. Öğretmenlerin sitemdeki güncellemelerden haberdar etme, diğer öğretmenlerle görüş alışverişi açısından sosyal medyadan yararlandıkları tespit edilmiştir.

Merkezi sınavlarda yer alan sözel mantık soruları üzerine soru örneklerini çözme, kaynaklara ulaşma ve ders içinde anlatma kodları konuşulmuştur (f=105), bu ölçme ve değerlendirme temasında en az ele alınan alt temadır. Öğretmenlerin sözel mantık soruları çözememeleri bu alt temadaki en büyük problemi meydana getirmiştir (f=96). Bununla birlikte konuyla ilgili yardımcı kaynak tavsiyesi istedikleri belirlenmiştir (f=7). Yardımcı kaynak istekleri ile öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmek istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Sözel mantık sorularına ders saati içinde yer verilmesi gerekliliği öğretmenler tarafından tartışılmış (f=2), bir kısmı ders saati içinde değinilmesi gerektiğini düşünürken bir kısmı yer değinilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum uygulamada öğretmenler arasında ortak bir tutum olmadığını ve öğrencilerin konu hakkında farklı bilgi düzeylerine sahip olmalarına neden olmuştur.

### **Ders Materyalleri Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Ders materyalleri açısından “ders kitapları” (f=227) ve “kitap tavsiyeleri/istekleri” (f=161) konuları üzerine konuşulmuştur. Ders kitapları hakkındaki en büyük sorunun yazım ve noktalama yanlışları üzerinedir (f=65). Öğretmenler, sıklıkla ders kitaplarında yazım kurallarına uyulmadığı ve noktalama işaretlerinin doğru kullanılmadığını ifade etmişler. Çiçek ve Alcellat (2014: 120-126) araştırmasında Türkçe ders kitaplarında dikkatsizlikten kaynaklandığını bazı yazım yanlışlarının olduğunu ancak bu durumun kabul edilebilir olmadığını görüşü bu çalışmayı desteklemiştir.

Öğretmenler bazı etkinliklerin cevapları konusunda ortak bir kararda bulunamamaları ders kitaplarındaki ikinci problemdir (f=61). Bu durum öğretmenlerin dil bilgisi kurallarını, metinleri ya da etkinlikleri farklı yorumları ile meydana gelmiş olabilir.

Metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğu noktasında ders kitapları yeterli bulunmamıştır (f=13). Yapılan araştırmalarda da ders kitaplarındaki metinlerin uzun, öğrenci seviyesinin üzerinde, cümle yapıları ve kelime seçimi dili kullanma bakımından uygun olmadığı, metin türleri ve çeşitliliği yetersiz olduğu sonuçları öğretmenlerin problemlerini destekler niteliktedir (Alyılmaz, 2010: 735-736; Güven, 2011: 130; Güleç ve Demirtaş, 2012: 74; Diker Coşkun, 2013: 37-39).

Ders kitaplarındaki birtakım etkinliklerin öğrenci seviyesine uygunluğu tartışılmış ve uygun olmadığını dile getirilmiştir (f=12). Yapılan araştırmalar da etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, onların ihtiyaçlarına cevap verme konusunda yetersiz olduğu ve geliştirilmesi gerektiği görüşü bu araştırma sonucunu ile uyusmaktadır (Çiçek ve Alcellat, 2014: 126; Çevik ve Güneş, 2017: 272). Aynı zamanda etkinliklerde yönlendirici ifade ve anlaşılabilirlik bakımından yeterince açık olmadığı ifade edilmiştir. Alyılmaz'ın (2010: 736-737) çalışma sonucuyla bu durum örtüşmüştür.

Öğretmenler, ders kitaplarındaki bazı metinleri görsel tasarım açısından yeterli bulmadıklarını ifade etmişler (f=6). Bu, ders kitaplarında en az görüş bildirilen husustur. Güleç ve Demirtaş'ın (2012: 74) Türkçe ders kitaplarının görsel tasarım bakımından geliştirilmesi görüşü bu çalışma ile aynı yöndedir.

Kitap tavsiyeleri/istekleri alt temasında bazı öğretmenler kendi ölçütlerine göre oluşturdukları okuma kitabı tavsiyelerini paylaşıırken (f=87), küçük bir kısmı da tavsiyelere ihtiyaç duymuştur (f=20). Maltepe'nin (2009: 411) Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitabı seçme konusunda problem yaşadıkları sonucu bu araştırma ile tam olarak örtüşmemektedir.

Öğretmenler, alan bilgisi (f=79) ve sınıf yönetimine (f=41) dair diğer öğretmenlerden farklı zamanlarda kitap tavsiyeleri istemeleri kendilerini bu konuda geliştirmeye hevesli olduklarına yorumlanabilir. Arıcı (2015: 12-13) çalışmasında Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarına akademik, alan bilgisi, genel kültür, pedagojik olarak okumaları gereken kitapları belirlemiştir.



### Projeler Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenleri tarafından en az ele alınan tema projelerdir. Bu temada TÜBİTAK Bilim Fuarı (f=209) ve okul proje ödevleri (f=41) alt temaları ele alınmıştır. Öğretmenlerin bilim fuarı için hazırladıkları projeleri meslektaşları ile paylaştıkları tespit edilmiştir (f=136). TÜBİTAK projeleriyle ilgili en büyük problem proje konusu bulunamamasıdır (f=46). Öğretmenler, farklı zaman dilimlerinde bilim fuarı için proje konusu bulmak üzerine paylaşım yapmışlar. Yorumlara göz atıldığında “*Göktürk Yazıtları*”, “*yoresel kelimeler*”, “*kitap kumbarası*”, “*kelime oyunları*”, “*deyimleri üç boyutlu hazırlama*” gibi benzer fikirlerden sıklıkla bahsettikleri görülmüştür. Bu noktada Ö2 “*...Düşünelim beraber yeni konular için.*” ifadesiyle yeni proje konularına ihtiyaç duyulduğunu dile getirmiştir.

TÜBİTAK Bilim Fuarı için en az görüş alışverişi yapılan nokta proje hazırlanışı, başvuru ve kabul koşullarıdır (f=12). Örneğin grup üyelerinden Ö3 “*...Kısaca bilgi verebilir misiniz? Tek proje mi yapıyorsunuz?*” şeklindeki paylaşımıyla proje süreci ve şartlarına dair bir soru yönelmiştir. Öğretmenler bilim fuarıyla ilgili yeterli donanımına sahip olmadıkları saptanmıştır. 2019 TÜBİTAK 8. Bilim Fuarları Kılavuzu’nda gerekli bilgiler yer almaktadır (TÜBİTAK, 2019). Okuyucu’nun (2019: 213) öğretmenlerin TÜBİTAK Bilim Fuarı hakkında yeterli olmadığı tespiti araştırmanın sonucu ile örtüşmüştür.

Okul proje ödevleri hakkında en çok konu belirleme noktasında fikirlere ihtiyaç duyulmuştur (f=22). Bu tür paylaşımların altına öğretmenler kendi fikirlerinden ve sistemlerinden bahsetmişlerdir. Araştırma sonucunda her öğretmenin farklı farklı proje konusu belirledikleri, aralarında ortaklık sözü konusu olmadığı görülmüştür. Arslan (2013: 21) çalışmasında öğretmenler arasında proje ödevi konusu belirleme ve değerlendirme için ortak bir tutum sergilemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan araştırma Arslan (2013: 21)’in çalışmasıyla benzer sonuca ulaşmıştır.

Okuldaki proje ödevlerinin verilme, hazırlanma koşulları konusunda öğretmenlerin fikir ve desteğe ihtiyaç duymuşlar. Hâlbuki MEB’in yönetmeliğinde tüm bu soruların cevapları vardır. Öğretmenler yönetmelikleri incelemek yerine sürekli kullandıkları sosyal medya grubuna sormanın daha kolay gelmiş olabilir.

Proje ödevlerinin ölçme ve değerlendirmesi de bir sorun (f=5) ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin proje ödevi değerlendirme ölçeğini gruptan hazır olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Değerlendirme ölçeği hazırlamakta zorlanıyor oldukları veya hazır bir ölçeği kullanmanın daha kolay olduğu düşünülebilir.

### Öneriler

1. Öğretmenlere dil bilgisi öğretimi, temel dil becerileri ve kelime öğretimi için işlevsel ve uygulanabilir materyal, etkinlik, malzeme ve uygulama tasarımları hazırlanmalıdır.
2. Sosyal medya üzerinden öğretmen grupları düzenli taranarak elde edilen bilgilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin işlevsel olarak planlanmasında etkin kullanılmalıdır.
3. Türkçe öğretmenlerinin yanı sıra tüm branştan öğretmenlerin görüş, öneri ve sorunları zaman zaman toplanarak bu verilerden hareketle eğitim öğretim sistemi üzerinde güncellemeler yapılmalıdır.
4. 2018 yılından sonraki yıllarda yine sosyal medya aracılığıyla Türkçe öğretmenlerinin sorunlarının incelenerek bu iki araştırma verilerinin karşılaştırmalı analizinin yapılmalıdır. Böylece sorunların çözümü, değişkenliği gibi konuların da tartışılabileceği bir çalışma ortaya çıkabilir.

### Kaynaklar

- Afşin, Z. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Yönelik Bir Facebook Grubunun ve Bu Gruba İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Akyüz Aru, S. ve Ertem İ. S, (2014). Türkçe Ders Kitaplarında Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Planlamanın İncelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 675-694.
- Alabdulkareem, S. A. (2015). Exploring The Use and The Impacts Of Social Media On Teaching and Learning Science in Saudi. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 213-224.

## Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların, Sorunlara Yönelik Eleştiri ve Önerilerin Sosyal Medya Üzerinden İncelenmesi

- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Arıcı, A. F. (2015). Türkçe Öğretmenleri / Öğretmen Adayları Ne Okumalı? -Bir "Okuma Listesi" Önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 1-15.
- Arkan, A. ve Yünter, S. (2018). Eğitim İçin Sosyal Ağlar. *Seta Perspektif*, 217, 1-6.
- Arslan, A. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Proje ve Performans Ödevleri ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 11-22.
- Atasoy, F. O. (2010). Türkçede Noktalama İşaretleri İle İlgili Sorunlar. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (16-18 Aralık 2010 İzmir).
- Başer, A. (2014). *Sosyal Medya Kullanıcılarının Kişilik Özellikleri, Kullanım ve Motivasyonlarının Sosyal Medya Reklamlarına Yönelik Genel Tutumları Üzerindeki Rolü: Facebook Üzerine Bir Uygulama*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Berne, J. I. ve Blachowicz, C. L. Z. (2008). What Reading Teachers Say About Vocabulary Instruction: Voices From The Classroom . *The Reading Teacher International Literacy Association*, 62(4), 314-323.
- Boyd, D. M. ve Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Bulut, M. (2014). Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Kavram Kargaşasının Türkçe Öğretime Etkisi, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 9(12), 43-55.
- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Kan, M. O. (2009). Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 22-55.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çarkıt, C. (2019). Ortaokul Okuma Becerileri Dersine Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 841-856.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Çiçek, M. ve Alcellat, N. (2014). İlköğretim Türkçe Dersi Kitaplarındaki Türkçe Yanlıları ve Eksiklikler Üzerine Bir İnceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 120-134.
- Demir, C. (2018). Okullarımızda Yazım Eğitimi ve Sorunları Üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 121-135.
- Deniz, İ. D. (2016). *Öğretmen Mesleki Gelişim Aracı Olarak Bir Facebook Grubunun İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Diker Coşkun, Y. (2013). Türkçe Ders Kitaplarının PISA Sınavı Okuma Ölçütleri Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 22-43.
- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergüney, T. (2019). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinden Oluşan Bir Facebook Zümre Grubu ile Öğretmenlere Sunulan Desteğin Matematiği Öğretme Bilgisi Bağlamında İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Esen, Y. D. Temel, F. ve Demir, E. (2017). Türkiye'deki Öğretmenlerin Karşılaştıkları Mesleki Sorunların İkili Karşılaştırma Yöntemi İle Ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*. 8(1), 47-62.
- Geiger, T. ve Pivovarova, M. (2018). Çalışma koşullarının öğretmen tutmaya etkisi, *Öğretmenler ve Öğretim*, 24(6), 604-625.
- Göçer, A. ve Arslan, S. (2019). Ortaokulda Gerçekleştirilen Dil Bilgisi Öğretimi Durumunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 297-326.
- Gülbahar, Y. Kalelioğlu, F. ve Madran, R. O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. XV. Türkiye'de İnternet Konferansı, İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi.

- Güleç, İ. ve Demirtaş, T. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Ana Dili Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 74-91.
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-133.
- Hooftman, W. E. Mars, G. M. J. Janssen, B., Vroomee, E. M. M. ve Bossche ve S. N. J. Van den (2015). *Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden 2014*. Methodologie en globale resultaten (National Working Conditions Survey 2014. Methodology and Overall Results).
- Ingersoll, R. M. ve Strong, M. (2011). The Impact of Induction And Mentoring Programs For Beginning Teachers A Critical Review of The Research. *Review of Educational Research*, 81 (2), 201-233.
- İskender, H. Yiğit, F. ve Bektaş, R. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 305-327.
- Karadağ Ö.ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 423-436.
- Keray Dinçel, B. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Yaşadıkları Dinleme Sorunları ve Sorunların Çözümüne Yönelik Beklentileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2551-2571.
- Kozikoğlu, İ., ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler: Nitel Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371.
- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar ve Clandinin, D. J. (2012). Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early Career Teacher Attrition and Retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7-26.
- Maltepe, S. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçebilme Yeterlilikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 398-412.
- Mayfield, A. (2008). What Is Social Media. E-Book, Erişim Tarihi: 19.03.2020, What\_Is\_Social\_Media\_İcrossing\_Ebook.Pdf.
- Menteşe, M. (2013). *Sosyal Medya Ortam ve Araçlarının Eğitimde Kullanımına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Usa: Sage Publications.
- Okuyucu, M.A. (2019). 4006-Tübitak Bilim Fuarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 202-218.
- Önal, M. E. (2010). *Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleştirilen Dil Bilgisi Öğretimi Hakkındaki Görüşleri (Kırıkkale İl Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Öztürk, M. F. ve Talas, M. (2015). Sosyal Medya ve Eğitim Etkileşimi. *Journal of World of Turks*, 7(1), 101-119.
- Preeti, M. (2009). Use of Social Networking in A Linguistically and Culturally Rich India. *The International Information*, 41(3), 129-136.
- Sarsar, F. Başbay M. ve Başbay, A. (2015). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sosyal Medya Kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 418-431.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Meslekî Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri. *Milli Eğitim*, (149), 12-18.
- Siddiqui, S. ve Singh, T. (2016). Social Media İts Impact With Positive and Negative Aspects. *International Journal of Computer Applications Technology and Research*, 5(2), 71-75.
- Şengül, K. ve Alkaya, E. (2016). Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri: Bir Durum Belirleme Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(2), 87-108.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.

## **Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların, Sorunlara Yönelik Eleştiri ve Önerilerin Sosyal Medya Üzerinden İncelenmesi**

- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK). (2019). Öğretmenler İçin 4006-TÜBİTAK Bilim Fuarları Kılavuzu. Ankara: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- Ünsal, F. (2019). *Türkçe Derslerinde Rol Alma Modeli İle Hazırlanan Etkinliklerin Öğrencilerin Konuşma Tutum ve Kaygılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünüvar, P. Çalışandemir, F. ve Tagay, Ö. (2018). Sosyal Medyada Mesleki Dayanışma: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yardım Talepleri, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 4, 22-32.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Sage Journals*. 54(2), 143-178.
- Vural, Z. B. ve Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yaşar Universtiy*, 5(20), 3348-3382.
- Whiting, A. ve Williams, D. (2013). Why People Use Social Media: A Uses and Gratifications Approach. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 16(4), 362-369.
- Yıldırım, A. ve Şimşek. H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

### **Extended Abstract**

#### **Introduction**

It is a compulsory need to get ideas from experienced teachers to solve the problems faced by teachers in the field and find solutions to their questions and problems instantly. Teachers need other teachers and their support in their professional activities (Ergüney, 2019, p. 2). In many countries, it has been determined that the teachers at the beginning of their professional lives are quite worn and it is stated that they should get support and help from other teachers in order to avoid this situation (Ingersoll & Strong, 2011: 211; Long et al., 2012, p. 24). Groups set up by teachers on social media have positive effects and contribution to their professional development in order to exchange ideas with their colleagues, support their work, ask questions and answer their questions, and benefit from their experiences (Deniz, 2016, p. 86-87; Ergüney, 2019, p. 175-178; Afsin, 2019, p. 62). Teachers can share their work with their colleagues through social media, as well as reach their colleagues' work and experiences. This situation among teachers is a solidarity and can be an idea for pre-service and in-service needs determination studies obtained from channels such as social media (Ünüvar, Çalışandemir and Tagay, 2018, p. 22).

The skills which is acquired in course Turkish are an intermediate skill, but these are also mandatory factors for getting success because of supporting improvement of the courses. In the study, the shares in which Turkish teachers expressed their questions, suggestions and criticisms were examined. This study aims to reach many inferences about the functions and its applications of Turkish in the field. In the study, teachers' opinions, discussions and problems will be examined through authentic records on social media. This study is very important in terms of examining the problems of Turkish teachers through a wide perspective, gathering data from a natural environment where people express themselves freely, using a state-of-the-art communication tool such as social media, and reaching a lot of people. In the light of the general purpose of the study, the following research question was addressed "What are the questions, criticisms and suggestions of Turkish teachers on Facebook?". In order to achieve this general purpose, the sharing of Turkish teachers in grammar and grammar teaching, basic language skills, curricular activities, vocabulary teaching, professional development, course materials, and project preparation were examined. This study will open new horizons to Ministry of National Education in Turkey policies, education and training system and researchers.

#### **Method**

This study is designed as a case study, one of the qualitative research methods. The case study is that datas of case which are found in natural environment are gathered systematically, analyzed and it is told elobarete descriptions as it exists by questioning results of the case (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 73).

The data collection process of the study was as follows: In the first place, Facebook, the social media network with more users, was chosen to reach more people and observe more problems. In this study, the posts of a Turkish group on Facebook are taken into consideration as a study object. Then, groups created by Turkish teachers on Facebook were examined. Between the dates of September 1st, 2015 and August 31st, 2018, 8372 posts in the group were collected by the researcher with the "Screen Capture Tool".

Content analysis is a systematic and objective technique which has stages whereby data found code with certain rules, subjects are determined, codes and subjects are arranged and defined in order to explain and make sense data found by answering a few research questions in different fields (Yıldırım and Şimşek, 2016, p. 242).

### Result and Discussion

According to the results of the research, Turkish teachers consulted with each other mostly about "grammar and grammar teaching" (3560), "developing basic language skills" (2079), "in-school activities" (979), "vocabulary teaching" (632), "professional development" (452) exchanged information on "measurement and evaluation" (392), "course materials" (388), "projects" (250).

The teachers exchanged views among the grammar topics for "additions and roots" the most. The least discussion was made on the "slash". It was determined that Turkish teachers were in contradiction by sharing about almost all grammar issues at different times and often, and they wanted to resolve the issues that they could not fully decide. In this context, it can be said that the biggest problem in teaching grammar is that there is no reference or reference source. The second issue that Turkish teachers have problems is about developing their language skills. They talked about "reading" (f = 1.929), "writing" (f = 67), "listening" (f = 57) and "speaking" (f = 29) related to language skills. Throughout the school, teachers did make many practices in the classroom and it was observed that they share their work with their members. It was determined that Turkish teachers shared the boards in the school and class for certain days and weeks, programs prepared for ceremonies, authors' birth and death anniversary studies, and activities organized for ceremonies with their colleagues. It was determined that a significant number of teachers applied various activities (f = 120) for vocabulary teaching and they wanted to share them. Some teachers were also found to be seeking practice for vocabulary teaching (f = 50). School exams (f = 152) were discussed the most in the main theme of measurement and evaluation. Most of the Turkish teachers prepared their own exams in school exams (f = 120) and sometimes asked for exam samples (f = 30). Considering this result, it can be said that teachers are sufficient in terms of measurement and evaluation. The topics which Turkish teachers consulted least were the projects. In this theme, sub-themes of TÜBİTAK Science Fair (f = 209) and school project assignments (f = 41) are discussed. It was determined that the teachers shared the projects they prepared for the science fair with other teachers (f = 136).

In order for Turkish teachers and other branch teachers to be successful in the field, to increase the quality of education and training, questions, opinions, suggestions and ideas should be collected frequently and regulations should be made in the education and training system in line with these feedbacks.



## Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretiminde Animasyon ve Simülasyon Kullanımına Yönelik Deneyimleri ile İlgili Görüşleri\* \*\*

Serkan ASLAN\*\*\*

### Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımı ile ilgili deneyimlerine yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını sınıf eğitimi ana bilim dalında, dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analizlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımına olumlu baktıkları, ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı, kalıcı öğrenmelerini sağladığını, motivasyonlarını arttırdığı, harfleri öğrenmelerini kolaylaştırdığı, öğretmenlerin bilgisayar kullanma ve dijital teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirdiği, dersin etkili, verimli ve eğlenceli geçmesine katkı sağladığı, zamanın tasarruflu kullanıldığı, disiplin problemlerini azalttığı, derinlemesine öğrenmeyi sağladığı sonuçları elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları ses esaslı ilkokuma yazma öğretiminin daha çok sesi hissetme ve tanıma aşamasında animasyon ve simülasyon kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, ilkokuma ve yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımında zamanın yetersiz olması, animasyon ve simülasyon hazırlanmasında güçlüklerin olması gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji entegrasyonu, animasyon, simülasyon, ilkokuma yazma öğretimi

### Elementary Prospective Teachers Views on the Use of Animation and Simulation in First Reading and Writing Teaching

#### Abstract

The aim of this study is to examine the views of elementary prospective teachers about their experiences with the use of animation and simulation in first reading and writing teaching. Qualitative research model was used in the research. The participants of the study consisted of 24 prospective teachers studying in the department of classroom education. In the research, a questionnaire consisting of open-ended questions was used as a data collection tool. Content analysis, one of the qualitative data analyzes, was used in the analysis of the data. In the study, teacher prospective positively viewed the use of animation and simulation in teaching first reading and writing, the use of animation and simulation in teaching first reading and writing increased students 'academic achievement, provided permanent learning, increased motivation, facilitated their learning of letters, improved teachers' ability to use computers and digital technology, and the course was effective and efficient, and it contributes to having fun, it saves time, reduces

\* Araştırmanın etik kurulu izni: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 05.03.2020, 874329561/050.991/89.9

\*\* Bu makalenin bir bölümü Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi'nde (16-19/09/2020) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Isparta, serkanaslan@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8515-4233.

discipline problems, and provides in-depth learning. As a result of the research, prospective teachers stated that they used animation and simulation in the phase of feeling and recognizing more sound based teaching. Preservice teachers stated that they encountered problems such as insufficient time in the use of animation and simulation in first reading and writing teaching, and difficulties in preparing animation and simulation. Suggestions have been developed for the problems faced by prospective teachers, which will attract the students' attention, simulation programs should be learned well, animation and simulations appropriate for student level should be prepared and used.

**Keywords:** Technology integration, animation, simulation, first reading and writing teaching

### Giriş

Yirmi birinci yüzyılda bilim ve teknolojiye önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmeler hayatın her alanını etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemiştir. Özellikle son yıllarda eğitim alanında teknoloji entegrasyonuna yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmış ve öğretim programlarında teknoloji entegrasyonuna yönelik değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de de son yıllarda eğitim alanında teknoloji entegrasyonuna yönelik birçok çalışma yapılmaya başlanmıştır. 2018 yılında güncellenen öğretim programları incelendiğinde teknoloji entegrasyonuna yönelik değişikliklerin olduğu göze çarpmaktadır. Eğitimde teknoloji entegrasyonu her derste yapılmalıdır. Özellikle ilkokuma yazma öğretiminde teknoloji entegrasyonunun sağlanması öğrencilerin okuma yazmaya başlamasına katkı sağlayacaktır. Yıldız (2009) tarafından yapılan tez çalışmasında ilkokuma yazma öğretiminde çoklu ortamların öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirdiği sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç, teknoloji entegrasyonunun okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Okuma ve yazma becerilerinin kazanılması bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir. Okuma yazma süreci insanlığın geçmişi ile bağ kurmasının yanı sıra insanlığın tecrübelerini yeni nesillere iletmeyi sağlar, aynı zamanda nesiller arasında da iletişim sağlayarak, önemli bir vazife üstlenir (Birgül, 2014:2). Bu bakımdan okuma yazma öğretim sürecinde öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Nitelikli bir okuma yazma öğretim süreci gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin bu süreçte teknoloji entegrasyonu sağlaması son derece önem arz eden bir konu hâline gelmiştir. Günüş (2017) eğitimde teknoloji entegrasyonunun öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını, bireysel gelişimini sağladığını, öğrenmeye yönelik motivasyonunu arttırdığını, eğlenerek öğrenmeyi, etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını belirtmiştir. Bu nedenle, ilkokuma yazma öğretiminde teknoloji entegrasyonunun sağlanması durumunda, daha eğitim hayatlarının ilk yıllarında öğrencilerin okula, öğretmene ve derse yönelik tutumları olumlu yönde gelişebilir. Bu dönemde yaşanan okul korkusu teknoloji entegrasyonu sayesinde en aza indirilebilir. Ayrıca öğrencilerin kısa sürede okur yazar olmalarına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin öğretim programlarına dayalı teknoloji entegrasyonu sağlaması oldukça güçtür. Nitekim Günüş (2017) eğitimde teknoloji entegrasyonunda öğretmenlerin teknoloji kullanımına ön yargılı olması, teknolojiyi kullanamama, teknolojik araç-gereçleri gereksiz bulması gibi engellerin olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlere teknoloji entegrasyonuna yönelik deneyim kazandırmak gerekmektedir. Bunun için öğretmenlere hizmet öncesi eğitimlerinde, animasyon ve simülasyon gibi araçların kullanımına yönelik deneyim kazandırmak son derece yararlı olacaktır.

Animasyon, görüntülerin belli bir sırada, düzende ve hızda gösterilmesiyle hareket ediyormuş izlenimini veren bir bilgisayar yazılımıdır (Funge, 1998; Chong, Sourin & Levinski, 2006). Eğitimde animasyon kullanımının birçok faydası bulunmaktadır. Animasyonlar konuların aktarılmasında, öğrencilere somut yaşantılar sağlayarak, öğrencilerin yaratıcı düşünceler geliştirmelerine olanak vermektedir. Dolayısıyla öğrenme serüveni daha etkin halde gerçekleşmektedir. Bu durum öğrencilere bireysel öğrenme ortamları da sunmaktadır (Arıcı & Dalkılıç, 2006). Animasyonun kullanımı eğitim bilimlerinde uygulamalı bir strateji olarak öğrencilerin konuları tekrar etmelerine yardımcı olmakta ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Karaçöp, 2010). Animasyon programları ile:

- Tehlikelilik durumunun ortadan kalkması,
- Her türlü araç ve gerecin kontrollünün sağlandığı ortam olması,
- Maliyeti azaltması,

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretiminde Animasyon ve Simülasyon Kullanımına Yönelik Deneyimleri ile İlgili Görüşleri

➤ Yapılması güç olan deneyler için istenilen deneyin defalarca yapılması yerine animasyon programları ile aktarılması öğretim ortamına fayda sağlamaktadır (Beşkirli, 2011).

Animasyonlarla birlikte simülasyon kullanımı da eğitim alanında yaygınlaşmaya başlamıştır. Simülasyonlar, fiziksel ve sosyal etkileşimin bulunduğu basitleştirilmiş gerçeklik sunan öğrenme araçlarıdır (Zapalska, Brozik & Rudd, 2012: 165). Simülasyon oyunları birçok farklı disiplinde kullanılabilir ve uyarlanabilir (Klassen & Willoughby, 2003). Shubik (2009) ise simülasyon birçok faydasından bahsetmiştir. Bunlar:

1. Öğrenme motivasyonunu artırma,
2. Eğitimdeki diğer metotların kullanımını güçlendirme,
3. Neden, nasıl, ilişkisi ile birlikte teorileri öğretme,
4. Dinamik durumları öğretmede anlam kurma,
5. Kişilerarası ilişkileri geliştirme ve öğretme,
6. Çocukların kültürlere sürecine katkı sağlama,
7. Çeşitli beceriler kazandırma (akademik beceriler, yaşamsal beceriler vb.).

Sarıçayır (2007) simülasyonların güvenilir olması, sonsuz deneme imkânı tanınması, ucuz olması, problem çözme, keşfetme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi, soyut kavramları somutlaştırması gibi avantajlarının olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü üzere animasyon ve simülasyonların eğitim ortamında birçok faydası bulunmaktadır. Bu bakımdan ilkökuma yazma öğretiminde de animasyon ve simülasyon kullanımının öğrencilere birçok katkısının olacağını söylemek hiç de abartılı olmayacaktır.

Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılından öğretim programlarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temele alınarak değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerle birlikte ilkökuma yazma öğretiminde de cümle yöntemi terk edilerek ses temelli cümle yöntemi ilkökuma yazma öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır. Son olarak, 2018 yılında güncellenen öğretim programları ile birlikte ses esaslı okuma-yazma yöntemiyle öğrencilere okuma ve yazma öğretilmeye başlanmıştır. Ses esaslı ilkökuma yazma öğretiminin aşamaları şu şekildedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019):

- 1) İlk okuma yazmaya hazırlık
  - a) Dinleme eğitimi çalışmaları
  - b) Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları
  - c) Boyama ve çizgi çalışmaları
- 2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
  - a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
  - b) Harfi okuma ve yazma
  - c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
  - d) Metin okuma
- 3) Bağımsız okuma ve yazma.

Ses esaslı ilkökuma yazma öğretiminin tüm aşamalarına yönelik teknoloji entegrasyonu yapılabilir. Bu aşamalarda animasyon ve simülasyonlar kullanılabilir. Bu şekilde öğrencilere okuma ve yazma becerileri kazandırılabilir. Nitekim Aladağ (2012) tarafından yapılan araştırma neticesinde öğretmenler tarafından böyle bir görüş belirtilmiştir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin hayatını etkileyecek en önemli beceriler olan okuma ve yazmanın nitelikli bir şekilde öğrencilere kazandırılması son derece önem arz eden bir konudur. Bu nedenle, ilkökuma yazma öğretiminde teknoloji entegrasyonunun yapılması gerekmektedir. Teknoloji entegrasyonuna dayalı olarak yapılan eğitimin öğrencilere birçok katkısının olduğu yukarıda bahsedilmiştir. Bu bakımdan öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu ile ilgili bilgilerinin olması ve son gelişen teknolojiyi öğretim ortamında kullanmaları gerekmektedir. Bunlardan ikisi de animasyon ve simülasyon uygulamalarıdır. Yukarıda da belirtildiği üzere animasyon ve simülasyon uygulamalarının öğrencilere birçok katkısı bulunmaktadır. Öğretmenlerin ilkökuma yazma öğretiminde animasyon kullanabilmeleri için bu konu ile ilgili hizmet öncesi eğitimlerinde bilgilerinin ve deneyimlerinin olması gerekmektedir. Bu çalışmada, araştırmacı tarafından katılımcılara 3. Sınıfta, 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde ilkökuma ve yazma dersi verilmiştir. Araştırmacı tarafından bu derste öğretmen adaylarına tüm harfler ile ilgili animasyonlar ve simülasyonlar geliştirilmiştir. Bu sayede



öğretmen adaylarının seslerin öğretimi noktasında animasyon ve simülasyon kullanımına yönelik deneyim kazanmaları sağlanmıştır. Sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları güz ve bahar dönemlerinde öğretmenlik uygulaması çerçevesinde staj yapmaktadırlar. Öğretmen adayları, 4. sınıfta, 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde yaptıkları stajlarda özellikle ilkokul birinci sınıflara okuma ve yazma öğretimi yaptıklarını, okuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullandıklarını araştırmacıya söylemişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, bu şekilde okuma yazma öğretiminin öğrencilere birçok katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Yaşanan bu durum üzerine böyle bir çalışmanın yapılmasının anlamlı olacağı ve Türkiye'deki alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırmanın çıkış noktası bu şekilde olmuştur. Araştırmacı tarafından, güz döneminin sonuna doğru, veri toplama aracı öğretmen adaylarına dağıtılarak görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının deneyimlerinden yola çıkarak ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımına yönelik deneyimlerinin incelenmesi araştırmaya değer bir konu olarak görülmüştür. Alanyazında bu konu ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmaması bir eksiklik olarak görülmüş ve bu çalışmanın alanyazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımına ilişkin deneyimleri ile ilgili görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının animasyon ve simülasyon kullanımı ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımının katkısına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının ses esaslı ilkokuma yazma öğretim sürecinin hangi aşamasında animasyon ve simülasyon kullandıklarına ve neden bu aşamada animasyon ve simülasyonları seçtiklerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımı ile ilgili yaşamış oldukları sorunlar nelerdir?
5. Öğretmen adayları ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımı ile ilgili karşılaşmış oldukları sorunlara yönelik hangi çözüm önerilerini geliştirmişlerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma "sosyal fenomenleri, insan davranışlarını ve bu davranışların sebeplerinin neler olduğunu detaylı ve derin bir şekilde anlamayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem içerisinde insanların algılamalarının, deneyimlerinin ve tutumlarının derin bir şekilde incelenmesi yatmaktadır." (Güler, Halıcıoğlu & Taşkın, 2014: 39). Nitel araştırma kapsamında, görüşme, gözlem, anket, resimler, fotoğraflar, çeşitli belgeler gibi veri toplama araçları kullanılabilir (Güçlü, 2019; Sığır, 2019; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının deneyimlerinden faydalanarak ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımı ile ilgili görüşleri incelendiğinden nitel araştırma modeli kullanılmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Süleyman Demirel Üniversitesi, sınıf öğretmenliği ana bilim dalında, dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bazı önemli ölçütleri karşılayan katılımcıların seçilmesi oluşturulan örnekleme yöntemidir (Patton, 2005). Bu araştırma kapsamında da katılımcıların, animasyon ve simülasyon geliştirip bunları ilkokuma yazma öğretiminde kullanmış olmaları ölçütü belirlenmiştir. Bu ölçütün belirlenmesinin temel nedeni, katılımcılardan ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımına yönelik sağlıklı bilgilerin alınacağı düşüncesidir. Bu ölçüt sayesinde, araştırmanın amacına dayalı olarak öğretmen adaylarının deneyimlerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarının 13'ünü kadın, 11'ini erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır.

## **Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretiminde Animasyon ve Simülasyon Kullanımına Yönelik Deneyimleri ile İlgili Görüşleri**

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket, katılımcıların bir konuda düşünce, tutum ve davranışlarını daha önce belirlenmiş bir sırada ve yapıda oluşturulmuş sorulara dayalı olarak elde etmeyi sağlamaktadır. Ankette açık uçlu sorular da sorulabilmektedir (Gürbüz & Şahin, 2018:175-176). Bu araştırmada da, sınıf öğretmeni adaylarının ilkökuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımına yönelik deneyimleri ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket formundaki sorular açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Form geliştirilirken alanyazın incelenmiş ve bunun neticesinde açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan anket formu animasyon ve simülasyon ile ilkökuma ve yazma öğretimi ile ilgili çalışma yapan üç alan uzmanına sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen görüşler neticesinde anket formu düzenlenmiştir. Anket formunun pilot uygulaması yapılarak beş sınıf öğretmeni adayına geliştirilen anket formu uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına anket formunun uygulanması esnasında herhangi bir sorunla karşılaşılması üzerine asıl uygulamaya geçilmiş ve anket formu katılımcılara uygulanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu, 9-13/12/2019 tarihleri arasında araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim-öğretimlerini aksatmayacak şekilde boş zamanlarında anket formları doldurulmuştur. Öğretmen adayları ortalama 35 dakikada anket formundaki açık uçlu soruları cevaplamışlardır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde nitel veri analizlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, mesaj değeri taşıyan her türlü verinin bir amaç doğrultusunda taranması, temalara ayrılması, özetlenmesi ve bulguların araştırma amacı doğrultusunda analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Karagöz, 2017:602). Sönmez ve Alacapınar (2018) içerik analizinde, metnin, belgenin içeriğinin irdelenmesi gerektiğini, elde edilen verilerin birbirleriyle ilişkilendirilip temalara ayrılması gerektiğini söylemişlerdir. Bu araştırmada da, öğretmen adaylarının anket formuna vermiş oldukları cevaplar tek tek incelenerek önce kodlara ulaşılmış, daha sonra bu kodlar birbirleriyle ilişkilendirilerek temalar oluşturulmuştur. Veriler Nvivo 11 programı kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular şekillerle sunulmuştur.

### **Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda geçerliği ve güvenirliliği sağlamak için çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamada uzman görüşü alma, katılımcı teyidi, kodlamalar arasında uyuşma, doğrudan alıntılama yapma gibi çeşitli stratejiler işe koşulabilmektedir (Creswell, 2007; Güler, Halicioğlu & Taşğın, 2014; Yalçın, 2017). Bu araştırmada da, geçerliği ve güvenirliliği sağlamak için yapılan kodlamalar ve temalar iki alan uzmanına sunulmuş ve aralarındaki uyuşmaya bakılmıştır. Uyuşma olmadığı durumlarda ise uzlaşmaya çalışılmış ve nihayi sonuç elde edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan 7 öğretmen adayına elde edilen kodlar ve temalar sunulmuş görüşleri alınmıştır. Katılımcılar kodlamaların ve temaların uygun olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında katılımcılardan doğrudan alıntılama yapılarak da geçerlik ve güvenirlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmada Alınan Etik Önlemler**

Nitel araştırmalarda, katılımcıların rızalarının alınması, araştırma kapsamında herhangi bir şekilde zarar görmeyecekleri, isimlerinin gizli tutulacağı ve araştırma bulgularının araştırma kapsamı dışında kullanılmayacağı gibi etik ilkelere uyulması gerektiği belirtilmektedir (Güçlü, 2019; Güler, Halicioğlu & Taşğın, 2014; Hammersley & Traianou, 2012). Araştırma kapsamında etik ilkelere dikkat edilmiştir. Katılımcıların rızaları alınarak araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Anket formu uygulanmadan önce bilgilendirme yapılmış ve izinleri alınmıştır. Araştırma kapsamında herhangi bir şekilde zarar görmeyecekleri belirtilmiş ve anket formuna kesinlikle isimlerini yazmamaları gerektiği söylenmiştir. Katılımcıları isimlerine araştırmada yer verilmemiştir. Araştırma kapsamında öğretmen

adaylarına ait doğrudan alıntılarda anonimlik ilkesine dikkat edilmiş ve ÖA:1, K (Öğretmen Adayı:1, Kadın) gibi kodlar kullanılmıştır. Araştırma verilerinin araştırma kapsamı dışında kullanılmayacağı ve verilerin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Araştırmanın tüm aşamalarında etik ilkelere riayet edilmiştir.

### Etik Kurulu İzni

Araştırma verileri toplanırken katılımcı onam formları öğrencilere dağıtılıp imzalanmıştır. Araştırma kapsamında etik kurul kararı alınmıştır.

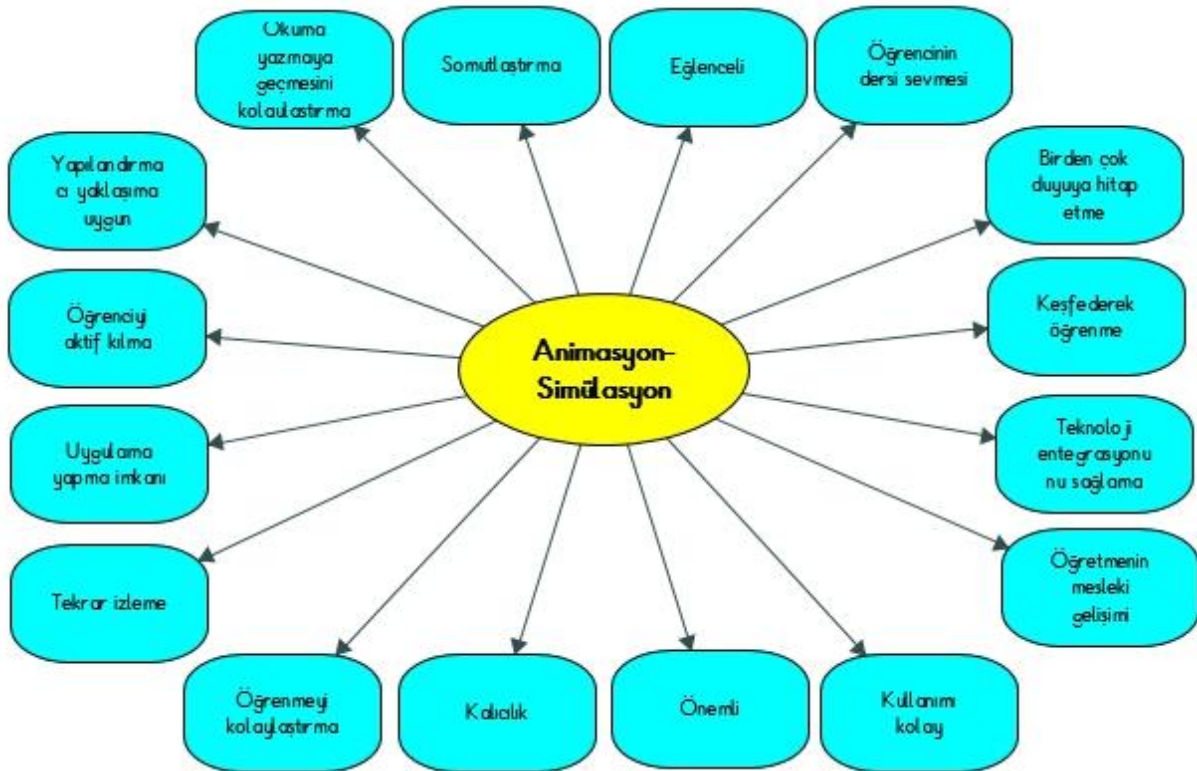
Kurul adı = Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 05.03.2020

Belge sayı numarası= 874329561/050.991/89.9

### Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak bulgular sunulmuştur. Araştırmanın birinci alt problemine dayalı olarak, sınıf öğretmeni adaylarının animasyon ve simülasyon ile ilgili görüşleri alınmış ve elde edilen bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmen Adaylarının Animasyon ve Simülasyon İle İlgili Görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adayları, animasyon ve simülasyon ile ilgili olarak olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları animasyon ve simülasyon ile ilgili olarak kullanımlarının kolay olduğunu, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılmasının önemli olduğunu, öğrenmeyi kolaylaştırdığını, kalıcı öğrenmeyi sağladığını, öğrencilerin okuma yazmaya geçmesini kolaylaştırdığını, somutlaştırmayı sağladığını, eğlenceli olduğunu, öğrencilerin dersi sevmelerini sağladığını, birden çok duyuya hitap ettiğini, keşfederek öğrenmeyi sağladığını, öğretme-öğrenme sürecine teknoloji entegrasyonunu sağladığını, öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağladığını, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu, öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinde aktif kıldığını, öğrencilere uygulama yapma imkanı verdiğini ve öğrencilerin tekrar izlemesini sağladığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarına ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

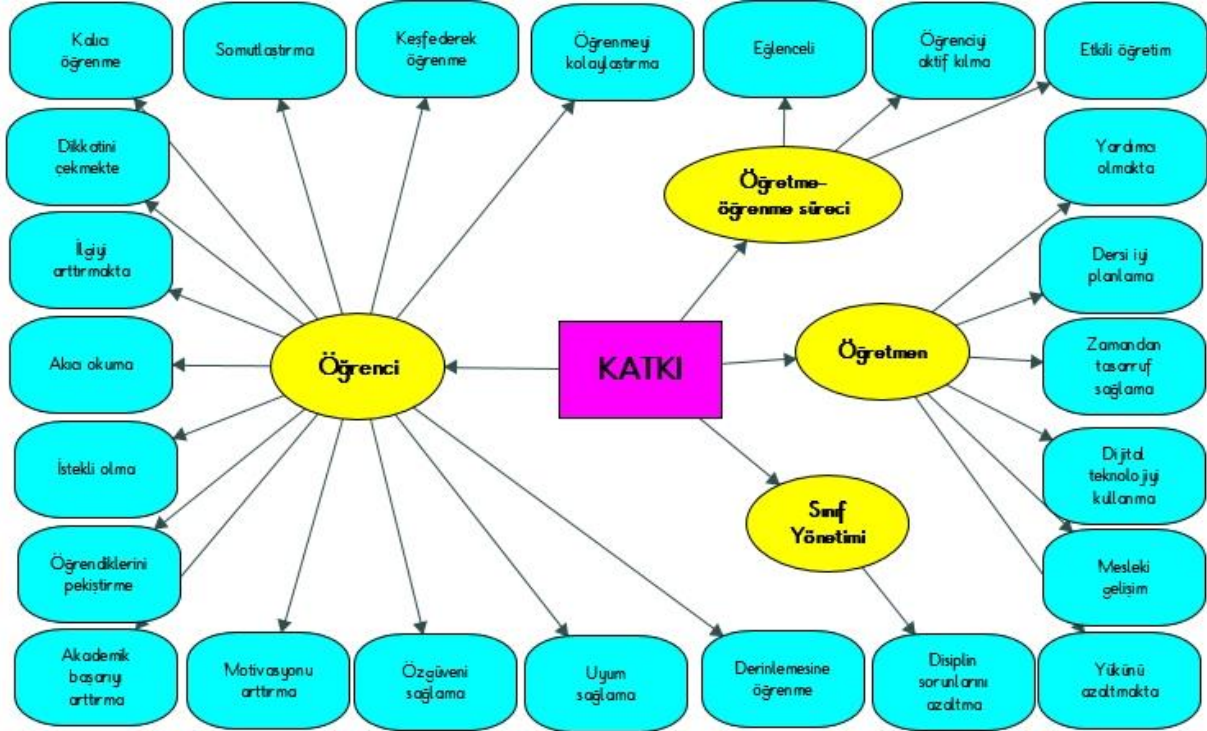
*“Animasyon ve simülasyon kullanımının ilkokuma ve yazma öğretiminde çok önemli olduğunu düşünüyorum. Animasyon ve simülasyon kullanarak öğrencilerimizin daha erken okur yazar olacağını*

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretiminde Animasyon ve Simülasyon Kullanımına Yönelik Deneyimleri ile İlgili Görüşleri

düşünüyorum. Kullanımı da kolaydır. Öğrencilerin öğrendiklerini kalıcı hale getirmektedirler. Yani öğrencilerin öğrendikleri konuları unutmazlar ve hep hatırlarlar.” (ÖA:1 K)

“Animasyon ve simülasyon sayesinde öğrenme kolaylaşmaktadır. Bu sebeple ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımı öğrencilerin sesleri tanımada, sesleri ayırt etmesinde, heceler oluşturmasında, hecelerden kelimeler oluşturmasında, kelimelerden cümleler oluşturmasını görsellerle, interaktif oyunlarla desteklemektedir. Bu şekilde öğrencilerin harfleri okuyup yazmaları kolaylaşırken öğrenciler soyut olan yazıyı somutlaştırarak öğrenmektedir.” (ÖA:2, K)

Araştırmanın ikinci alt problemine dayalı olarak, sınıf öğretmeni adaylarının animasyon ve simülasyonun ilkokuma yazma öğretiminde kullanımına yönelik katkısı ile ilgili görüşleri alınmış ve elde edilen bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretmen Adaylarının Animasyon ve Simülasyon İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanımına Yönelik Katkısı İle İlgili Görüşleri

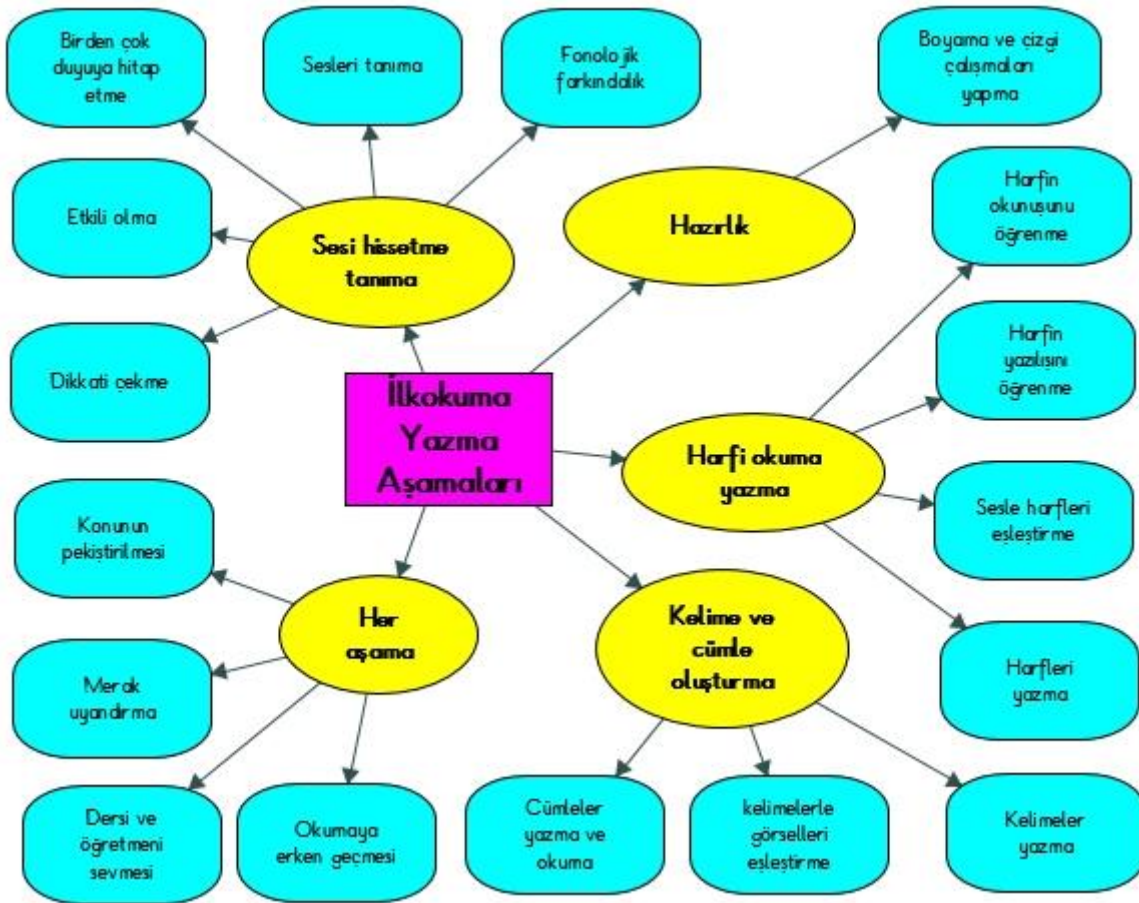
Şekil 2 incelendiğinde öğretmen adayları, ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımının öğrenciye, öğretmene, öğretme-öğrenme sürecine ve sınıf yönetimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları tarafından, öğretme-öğrenme ortamında animasyon ve simülasyon kullanımının en çok öğrenciye katkı sağladığı belirtilmiştir. Öğretmen adayları öğrenci temasında, kalıcı öğrenmeyi sağladığını, somutlaştırmayı sağladığını, öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öğrencilerin dikkatini çektiğini, ilgisini arttırdığını, akıcı okumalarını sağladığını, istekli olmalarını sağladığını, öğrendiklerini pekiştirmelerine yardımcı olduğunu, akademik başarılarını ve motivasyonunu arttırdığını, özgüvenlerini sağladığını, derse uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu, derinlemesine öğrenmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları öğretme-öğrenme süreci temasında, öğrenme-öğrenme sürecinin eğlenceli olmasını sağladığını, bu süreçte öğrenciyi aktif kıldığını, etkili öğretimin gerçekleşmesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir:

“Öğrencilerin okumalarının akıcı olmasını sağlar. Öğrenciler sesleri, kelimeleri daha iyi tanıyorlar ve bu sayede akıcı okumaları da gelişecektir. Animasyon simülasyon öğrencinin ilgisini de çekmektedir. Sınıf yönetimine de katkı sağlamaktadır. Disiplin problemleri yaşanmamaktadır. Öğrencilerin derse daha kolay adapte olmalarını sağladığını gördüm.” (ÖA:24, E)

Öğretmen adayları öğretmen teması altında, öğretmenlere harflerin öğretilmesinde yardımcı olduğunu, öğretmenlerin dersi iyi planlamalarına katkı sağladığını, zamandan tasarruf sağladıklarını, dijital teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirdiğini, mesleki gelişimlerine katkı sağladıklarını, yükünü azalttıklarını; sınıf yönetimi temasında disiplin sorunlarını azalttığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayı 16'nın görüşü şu şekildedir:

*"İlkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımı öğretmenin zamandan tasarruf etmesine katkı sağlar. Öğretmen tek tek her öğrenciye harfleri, kelimeleri yazdırmaya veya okutmaya çalışmaktansa aynı anda animasyon ve simülasyon sayesinde bunu yapabilir. Bu da zamandan tasarruf sağlamlarına neden olur. Animasyon ve simülasyon öğrencilerin derse dikkatlerini çekmelerine de katkı sağlıyor. Dersle daha ilgili oluyorlar. Gittiğimiz okullarda animasyon ve simülasyon kullandığımızda bunu daha iyi gördüm."* (ÖA:16, K)

Araştırmanın üçüncü alt problemine dayalı olarak, sınıf öğretmeni adaylarının ses esaslı ilkokuma yazma öğretim sürecinin hangi aşamasında animasyon ve simülasyonu kullandıklarına ve neden bu aşamada animasyon ve simülasyonu seçtiklerine yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Öğretmeni Adaylarının Ses Esaslı İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinin Hangi Aşamasında Animasyon ve Simülasyonu Kullandıklarına ve Neden Bu Aşamada Animasyon ve Simülasyonu Seçtiklerine Yönelik Görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde öğretmen adayları, ses esaslı ilkokuma yazma öğretimi sürecinin sesi hissetme ve tanıma, hazırlık, harfi okuma-yazma ile kelime ve cümle oluşturma aşamalarında animasyon ve simülasyonu kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları tarafından daha çok sesi hissetme ve tanıma aşamasında animasyon ve simülasyon kullandıkları belirtilmiştir. Ayrıca bazı öğretmen adayları tarafından ses esaslı ilkokuma yazma öğretim sürecinin her aşamasında animasyon

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretiminde Animasyon ve Simülasyon Kullanımına Yönelik Deneyimleri ile İlgili Görüşleri

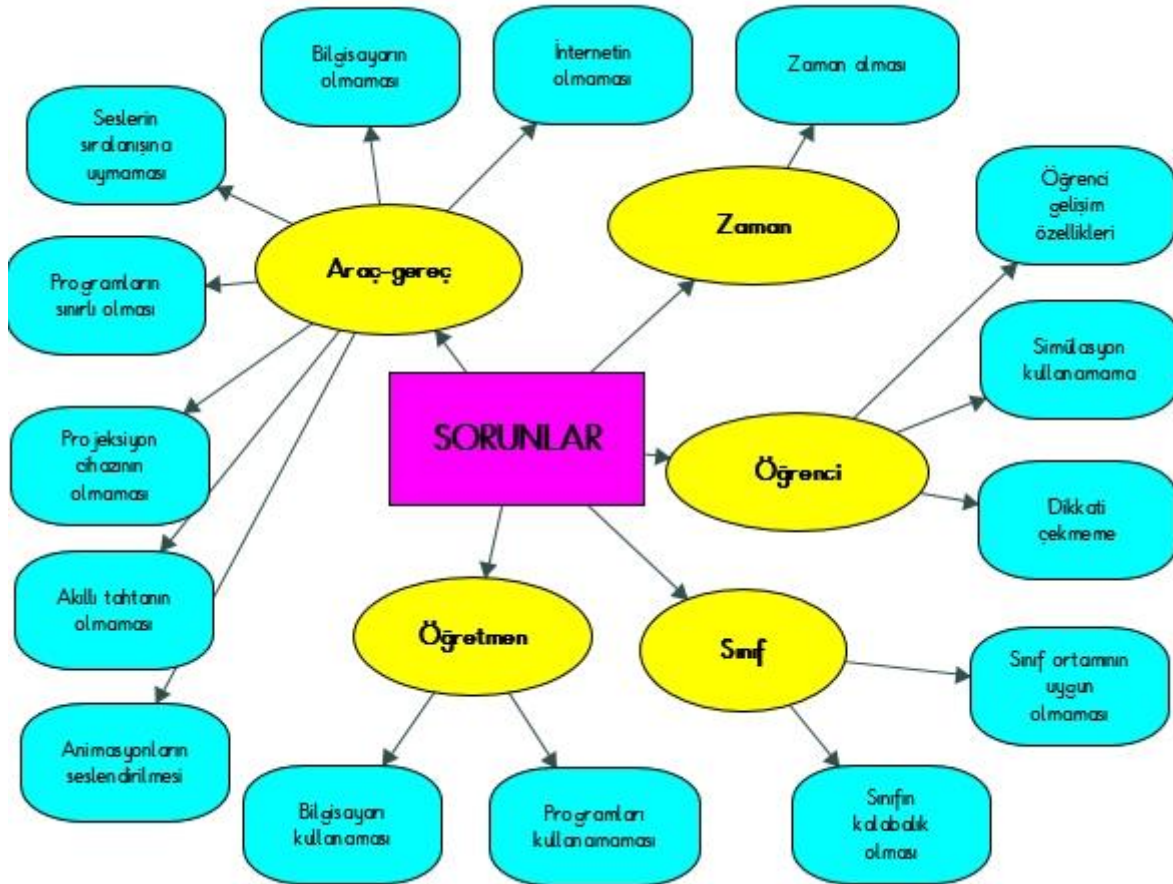
ve simülasyon kullandıkları da belirtilmiştir. Öğretmen adayları hazırlık aşamasında, boyama ve çizgi çalışmalarını kolayca yapmalarından dolayı; sesi hissetme ve tanıma aşamasında öğrencilerin dikkati çekmesinden, öğrencilerin harfleri yazmasında etkili olmasından, birden çok duyuya hitap etmesinden, sesleri tanımlarını sağlamasından ve fonolojik farkındalığı geliştirmesinden dolayı animasyon ve simülasyon kullandıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir:

*“Ben animasyon ve simülasyonu sesi hissetme ve tanıma aşamasında kullandım. Çünkü yeni bir sesi öğretirken ne kadar duyu organına hitap edersek öğrenciler sesi o kadar kolay tanırlar ve öğrenirler. Bu sebeple bahsettiğim aşamada kullandım.”* (ÖA:3, K)

Öğretmen adayları ses esaslı ilkökuma yazmanın harfi okuma-yazma aşamasında harfin yazılışını ve okunuşunu öğrenmesine katkı sağlamasından, seslerle harfleri eşleştirmelerine yardımcı olmasından, harfleri yazmalarına yardımcı olduğundan; kelimeler ve cümleler oluşturma aşamasında kelimeleri yazmalarını, kelimelerle görselleri eşleştirmelerini, cümleleri okuyup yazmalarını sağladığından dolayı animasyon ve simülasyon kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ses esaslı okuma yazma öğretiminin her aşaması temasında ise öğrencilerin okumaya erken geçmelerini sağladığından, dersi ve öğretmeni sevdiğinden, merak uyandırdığından, konunun pekiştirilmesini sağladığından dolayı animasyon ve simülasyonu kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarına ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

*“Harfin okuma-yazma aşamasında kullandım. Harfin okunması ve yazılması ilkökuma yazmanın en önemli aşamasıdır. Animasyonlar sayesinde harfin nasıl okunması gerektiğini öğrenirken, simülasyonlar sayesinde de öğrenciler harfin nasıl yazılması gerektiğini yazarak öğrendiler.”* (ÖA:10, E)

Araştırmanın dördüncü alt problemine dayalı olarak, sınıf öğretmeni adaylarının ilkökuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımı esnasında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretiminde Animasyon ve Simülasyon Kullanımı Esnasında Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Şekil 4 incelendiğinde öğretmen adayları, animasyon ve simülasyon kullanımı ile ilgili olarak araç-gereç, öğrenci, sınıf, öğretmen ve zaman temalarında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları tarafından, ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanırken daha çok araç-gereç temasında sorun yaşadıkları ifade edilmiştir. Öğretmen adayları araç-gereç temasında internetin olmaması, bilgisayarın olmaması, seslerin sıralanışına uymaması, animasyon ve simülasyon programlarının sınırlarının olması, projeksiyon cihazının olmaması, akıllı tahtanın olmaması, animasyonların seslendirilmesinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmenin adayının görüşü şu şekildedir:

*“Benim öğretmenlik uygulaması için gittiğim okulda internet problemini çok yaşadım. İnternet çok gidip geldi. Bu nedenle animasyon ve simülasyonları uygularken çok sorun yaşadım.”* (ÖA:17,K)

Öğretmen adayları öğrenci temasında öğrenci gelişim özelliklerine uygun animasyon hazırlanamaması, öğrencilerin simülasyonu kullanamaması, dikkatini çekmemesi gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmenin adayının görüşü şu şekildedir:

*“Hocam maalesef derste kullandığım simülasyonlardan bazılarını öğrenciler yapamadı. Daha önce hiç görmemişler. Nasıl kullanılacağını bilmiyolardı. Bu nedenle sorun yaşadım.”* (ÖA:15, K)

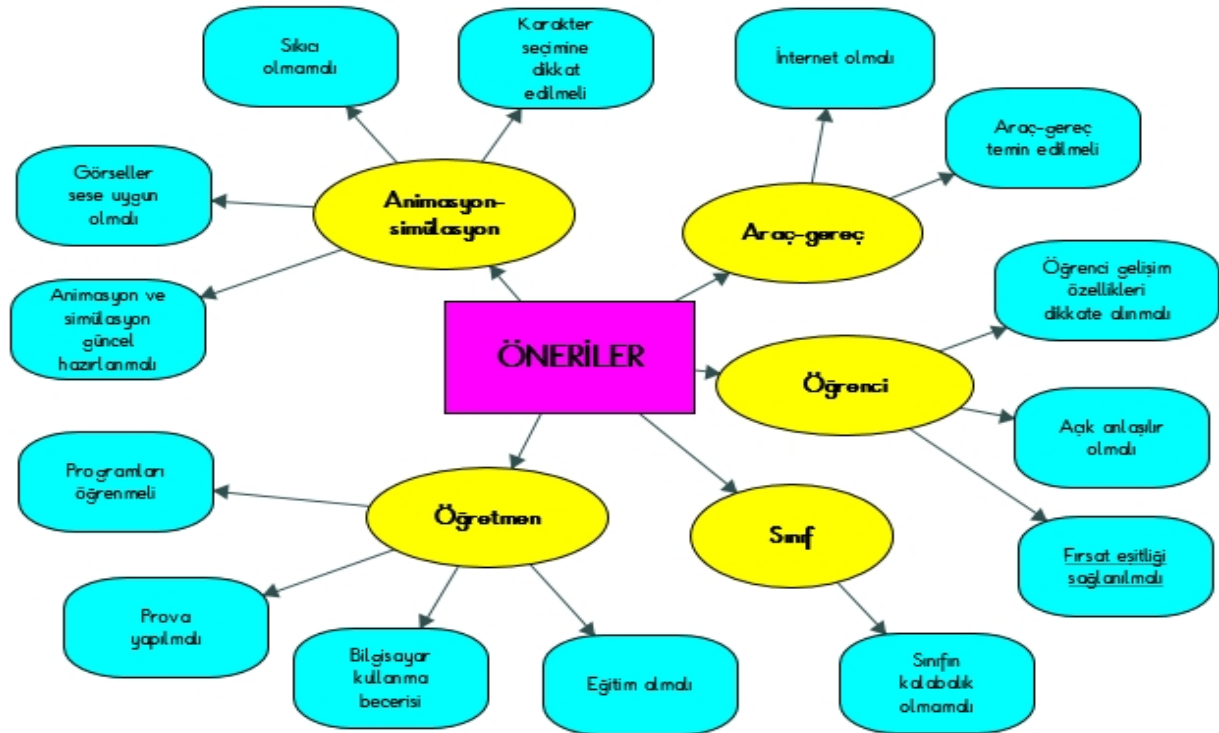
Öğretmen adayları öğretmen temasında öğretmenin bilgisayarı kullanamaması, animasyon ve simülasyon programlarını kullanamamasından dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayı 21’in görüşü şu şekildedir:

*“Ben animasyon programını kullanırken zorluk çektim. Bu konuda keşke derste hocamı daha iyi dinleseydim dedim.”* (ÖA:21, K)

Öğretmen adayları sınıf temasında sınıf ortamının uygun olmaması, sınıfın kalabalık olması; zaman temasında animasyon ve simülasyon hazırlamanın zaman almasından dolayı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarına ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

*“Staj yaptığım sınıf çok kalabalıktı. Öğrenci sayısı 36’ydi. Bu nedenle animasyon ve simülasyonları çok iyi uygulayamadım.”* (ÖA:24, E)

Araştırmanın beşinci alt problemine dayalı olarak, sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımı esnasında yaşadıkları sorunlara yönelik geliştirmiş oldukları çözüm önerilerine ilişkin görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretiminde Animasyon ve Simülasyon Kullanımı Esnasında Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Geliştirmiş Oldukları Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretiminde Animasyon ve Simülasyon Kullanımına Yönelik Deneyimleri ile İlgili Görüşleri

Şekil 5 incelendiğinde öğretmen adayları, animasyon ve simülasyon kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlara ilişkin araç-gereç, öğrenci, sınıf, öğretmen, animasyon ve simülasyon temalarında öneriler geliştirmişlerdir. Öğretmen adayları, ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanırken karşılaşmış oldukları sorunlara yönelik daha çok araç-gereç teması ile ilgili öneriler geliştirmişlerdir. Öğretmen adayları araç-gereç temasında internet olmalı, araç-gereçler temin edilmeli önerilerini geliştirmişlerdir. Bir öğretmen adayı şu şekilde görüş ifade etmiştir:

*“Animasyon ve simülasyonların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için kesinlikle okullarda internet olmalı ve bunun için okul müdürü gerekli çalışmaları yapmalıdır.”* (ÖA:8, K)

Öğretmen adayları öğrenci temasında öğrenci gelişim özellikleri dikkate alınmalı, animasyonlar açık anlaşılır olmalı, fırsat eşitliği sağlanmalı önerilerini geliştirmişlerdir. Öğretmen adayı 21'in görüşü şu şekildedir:

*“Bence hazırlanacak animasyonlar öğrencilerin anlayacağı bir şekilde, açık, anlaşılır hazırlanmalı. Öğrenciler daha iyi anlarlar.”* (ÖA:21, K)

Öğretmen adayları öğretmen temasında öğretmen animasyon ve simülasyon programlarını öğrenmeli, prova yapmalı, bilgisayar kullanma becerisini geliştirmeli, animasyon ve simülasyon hazırlama ile ilgili eğitim almalı; sınıf temasında sınıf kalabalık olmamalı; animasyon ve simülasyon temasında animasyonlarda karakter seçimine dikkat edilmeli, animasyonlar sıkıcı olmamalı, animasyon ve simülasyonlarda görseller öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmalı ve animasyon-simülasyon güncel hazırlanmalı önerilerini geliştirmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarına ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

*“Öğretmen kullanacağı programı çok iyi tanımalıdır. Çok iyi öğrenmelidir. Aksi takdirde çok iyi animasyon veya simülasyon hazırlayamaz, uygulayamaz.”* (ÖA:19, K)

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımına yönelik deneyimleri ile ilgili görüşlerini incelemektir. Türkiye’de alanyazın incelendiğinde böyle bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan yapılan bu araştırmanın öncü niteliğinde bir araştırma olduğu ifade edilebilir. Araştırma sonuçlarının ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon ile ilgili araştırma yapacaklara ışık tutacağı umulmaktadır. Araştırmanın ilk alt problemine dayalı olarak sınıf öğretmeni adaylarının animasyon ve simülasyon ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adayları animasyon ve simülasyon ile ilgili olarak kullanımlarının kolay olduğunu, eğitimde kullanılmasının önemli olduğunu, öğrenmeyi kolaylaştırdığını, kalıcı öğrenmeyi sağladığını, öğrencilerin okuma yazmaya geçmesini kolaylaştırdığını, somutlaştırmayı sağladığını, eğlenceli olduğunu, öğrencilerin dersi sevmelerini sağladığını, birden çok duyuya hitap ettiğini, keşfederek öğrenmeyi sağladığını, öğretme-öğrenme sürecine teknoloji entegrasyonunu sağladığını, öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağladığını, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu, öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinde aktif kıldığını, öğrencilere uygulama yapma imkanı verdiğini ve öğrencilerin tekrar izlemesini sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucuna dayalı olarak, öğretmen adaylarının animasyon ve simülasyon ile ilgili bilgi sahibi oldukları ve eğitimde animasyona ve simülasyon kullanımına yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bu durum araştırmacı tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının animasyon ve simülasyon gibi teknolojik araçlara yönelik olumlu görüşlerinin olması, göreve başladıklarında bu araçları kullanacaklarını düşündürmektedir. Bunun neticesinde de, 21. yüzyıl becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilebileceği söylenilebilir. Birgül (2014) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli öğretime yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları sonuçları elde edilmiştir. Bu çalışmaya dayalı olarak, hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretiminde teknoloji entegrasyonuna olumlu baktıkları ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının, ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımının katkısına yönelik görüşleri de incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları tarafından, öğretme-öğrenme ortamında animasyon ve simülasyon kullanımının en çok öğrenciye katkı sağladığı belirtilmiştir. Öğretmen adayları öğrenci temasında, kalıcı öğrenmeyi sağladığını, somutlaştırmayı sağladığını, öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öğrencilerin dikkatini çektiğini, ilgisini



arttırdığını, akıcı okumalarını sağladığını, istekli olmalarını sağladığını, öğrendiklerini pekiştirmelerine yardımcı olduğunu, akademik başarılarını ve motivasyonunu arttırdığını, özgüvenlerini sağladığını, derse uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu, derinlemesine öğrenmelerini sağladığını; öğrenme-öğrenme süreci temasında, öğrenme-öğretme sürecinin eğlenceli olmasını sağladığını, bu süreçte öğrenciyi aktif kıldığını, etkili öğretimin gerçekleşmesine yardımcı olduğunu; öğretmen teması altında, öğretmenlere harflerin öğretilmesinde yardımcı olduğunu, öğretmenlerin dersi iyi planlamalarına katkı sağladığını, zamandan tasarruf sağladıklarını, dijital teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirdiğini, mesleki gelişimlerine katkı sağladıklarını, yükünü azalttıklarını; sınıf yönetimi temasında disiplin sorunlarını azalttığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu oldukça önemlidir. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adayları ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımının oldukça faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Animasyonun birden fazla duyuya hitap etmesi, dinamik süreçleri görselleştirmesi, etkileşimli ortamlar sunması, öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmesi, öğrenmede kalıcılığı artırması, motivasyonu artırması (Mayer, 2005; Telli, 2019; Xiao, 2013), simülasyonların ise motivasyonu artırma, zamandan tasarruf sağlama, keşfedici öğrenmeyi sağlama, öğrenmeyi kalıcı hale getirme, öğrencilerin süreçte aktif olmalarını sağlama, tekrar imkanı vermesi (Sarıçayır, 2007; Telli, 2019; West & Graham, 2005) gibi yararları bulunmaktadır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının ilkokuma ve yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımı ile ilgili belirtmiş olduğu görüşler alanyazınla örtüşmektedir. İğdirsel (2012) tarafından yapılan araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretiminde CD'lerin kullanımının öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını ve öğrenme-öğretme ortamını eğlenceli hale getirdiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç yapılan bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının ses esaslı ilkokuma yazma öğretimi sürecinin hangi aşamasında animasyon ve simülasyon kullandıkları ve neden bu aşamada animasyon ve simülasyonu tercih ettikleri de incelenmiştir. Öğretmen adayları, ses esaslı ilkokuma yazma öğretimi sürecinin sesi hissetme ve tanıma, hazırlık, harfi okuma yazma ve kelime ve cümle oluşturma aşamalarında animasyon ve simülasyonu kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları tarafından daha çok sesi hissetme ve tanıma aşamasında animasyon ve simülasyon kullandıkları belirtilmiştir. Ayrıca bazı öğretmen adayları tarafından ses esaslı ilkokuma yazma öğretim sürecinin her aşamasında animasyon ve simülasyon kullandıkları da belirtilmiştir. Öğretmen adayları hazırlık aşamasında, boyama ve çizgi çalışmalarını kolayca yapmalarından dolayı; sesi hissetme ve tanıma aşamasında öğrencilerin dikkati çekmesinden, öğrencilerin harfleri yazmasında etkili olmasından, birden çok duyuya hitap etmesinden, sesleri tanımalarını sağlamasından ve fonolojik farkındalığı geliştirmesinden; harfi okuma-yazma aşamasında harfin yazılışını ve okunuşunu öğrenmesine katkı sağlamasından, seslerle harfleri eşleştirmelerine yardımcı olmasından, harfleri yazmalarına yardımcı olduğundan; kelimeler ve cümleler oluşturma aşamasında kelimeleri yazmalarını, kelimelerle görselleri eşleştirmelerini, cümleleri okuyup yazmalarını sağladığından dolayı animasyon ve simülasyon kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları her aşama temasında ise öğrencilerin okumaya erken geçmelerini sağladığından, dersi ve öğretmeni sevdirdiğinden, merak uyandırdığından, konunun pekiştirilmesini sağladığından dolayı animasyon ve simülasyonu kullandıklarını belirtmişlerdir. Aladağ (2012) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenleri bilgisayar destekli öğretimin ses temelli cümle yönteminin her aşamasında kullandıklarını belirtmişlerdir. Danacı (2019) ve Ceylan (2018) tarafından yapılan araştırmalarda, animasyon destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucu elde edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları yapılan bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanırken karşılaştıkları sorunlar da incelenmiştir. Araştırma neticesinde öğretmen adayları, animasyon ve simülasyon kullanımı ile ilgili olarak araç-gereç, öğrenci, sınıf, öğretmen ve zaman temalarında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları tarafından ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanırken daha çok araç-gereç temasında sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Öğretmen adayları araç-gereç temasında internetin olmaması, bilgisayarın olmaması, seslerin sıralanışına uymaması, animasyon ve simülasyon programlarının sınırlarının olması, projeksiyon cihazının olmaması, akıllı tahtanın olmaması, animasyonların seslendirilmesinde; öğrenci

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretiminde Animasyon ve Simülasyon Kullanımına Yönelik Deneyimleri ile İlgili Görüşleri

temasında öğrenci gelişim özelliklerine uygun animasyon hazırlanamaması, öğrencilerin simülasyonu kullanamaması, dikkatini çekmemesi; öğretmen temasında öğretmenin bilgisayarı kullanamaması, animasyon ve simülasyon programlarını kullanamaması; sınıf temasında sınıf ortamının uygun olmaması, sınıfın kalabalık olması; zaman temasında animasyon ve simülasyon hazırlamanın zaman almasından dolayı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Aladağ (2012) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenleri bilgisayar destekli öğretimin ilkokuma yazma öğretiminde benzer sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bilgisayar destekli eğitimde araç gereçlerden dolayı sorunlar yaşanması, eğitimcilerin bilgisayar kullanma becerilerinin iyi olmaması bu eğitimin bir sınırlılığı olarak belirtilmektedir (Bayram, 2019; Ceylan, 2018).

Araştırmada son olarak öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanırken karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri incelenmiştir. Öğretmen adayları, animasyon ve simülasyon kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlara ilişkin araç-gereç, öğrenci, sınıf, öğretmen, animasyon ve simülasyon temalarında öneriler geliştirmişlerdir. Bunun sebebi ise öğretmen adayların animasyon ve simülasyon kullanırken daha çok araç gereçlerden dolayı sorun yaşamalarıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının daha çok bu tema altında öneri geliştirdikleri söylenebilir. Öğretmen adayları, ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanırken karşılaştıkları sorunlara yönelik daha çok araç-gereç teması ile ilgili öneriler geliştirmişlerdir. Öğretmen adayları araç-gereç temasında internet olmalı, araç-gereçler temin edilmeli; öğrenci temasında öğrenci gelişim özellikleri dikkate alınmalı, animasyonlar açık anlaşılır olmalı, fırsat eşitliği sağlanmalı; öğretmen temasında öğretmen animasyon ve simülasyon programlarını öğrenmeli, prova yapmalı, bilgisayar kullanma becerisini geliştirmeli, animasyon ve simülasyona hazırlama ile ilgili eğitim almalı; sınıf temasında sınıf kalabalık olmamalı; animasyon ve simülasyon temasında animasyonlarda karakter seçimine dikkat edilmeli, animasyonlar sıkıcı olmamalı, animasyon ve simülasyonlarda görseller öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmalı ve animasyon-simülasyonlar güncel hazırlanmalı önerileri geliştirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Sınıf öğretmeni adayları ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımının birçok faydasının olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımının özellikle öğrencilere önemli katkıları olacaktır. Öğretmenlere ilkokuma yazma öğretiminde animasyon simülasyon kullanmaları önerilmektedir.
2. Öğretmen adayları ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımı ile ilgili özellikle araç-gereçlerden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları tarafından belirtilen araç gereçler ile ilgili sorunlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından giderilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gerekli araç gereç temin edilmelidir. Okulların alt yapıları güçlendirilmelidir. Bunun sonucunda öğretmenler tarafından nitelikli bir şekilde teknoloji entegrasyonu sağlanabilir ve 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış bireyler yetiştirilebilir.
3. İlkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisini araştıran deneysel, durum çalışması, eylem araştırması gibi araştırma modeli ve desenlerinin kullanıldığı araştırmaların yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

### Kaynaklar

- Aladağ, U. (2012). *İlkokuma yazma öğretiminde, bilgisayar destekli öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Ağrı ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Arıcı, E. & Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı: bir uygulama örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 421-430.
- Bayram, Y. (2019). *Simülasyon (benzetim) destekli 5e öğrenme döngüsü modelinin 7. sınıf öğrencilerinin elektrik konusunu anlamalarına ve elektrik konusuna yönelik ilgilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Beşkirli, M. (2011). *Eğitimde bilgisayar destekli animasyon tasarımı ve gerçekleştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bilecik Üniversitesi, Bilecik.

- Birgöl, K. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin bilgisayar destekli ilkökuma yazma öğretimine ilişkin görüş ve tutumlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ceylan, N. (2018). *Bilgisayar animasyonları destekli 5e öğrenme modelinin "tepkimelerde hız ve denge" konusunda akademik başarı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Chong, A., Sourin A., & Levinski, K. (2006). Grid-based computer animation rendering. in proceedings of the 4th international conference on computer graphics and interactive techniques in Australasia and Southeast Asia, pp. 39-47.
- Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. London: SAGE.
- Danacı, F. (2018). *Maddenin tanecikli yapısının animasyonla öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Funge, J. D. (1998). *Making them behave cognitive models for computer animation*. Ph.D. Thesis, University of Toronto, Graduate Department of Computer Science, Toronto, Canada.
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güler, A., Halicioğlu, M.B. & Taşğın, S. (2014). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Günüç, S. (2017). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hammersley, M. & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research: controversies and contexts*. London: SAGE Pub.
- İğdirsel, T. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkökuma-yazma cd' lerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Karaçöp, A. (2010). *Öğrencilerin elektrokimya ve kimyasal bağlar ünitelerindeki konuları anlamalarına animasyon ve jigsaw tekniklerinin etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karagöz, Y. (2018). *SPSS ve AMOS uygulamalı: Nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Klassen, K.J. & Willoughby, K.A. (2003). In-Class simulation games: assessing student learning. *Journal of Information Technology Education, 2*, 1-13.
- Mayer, R.E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R.E. Mayer (Edt.) *Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitap Basımevi.
- Patton, M.Q. (2005). *Qualitative resarch*. New York: John Wiley & Sons.
- Sarıçayır, H. (2007). *Kimya eğitiminde kimyasal tepkimelerde denge konusunun bilgisayar destekli ve laboratuvar temelli öğretiminin öğrencilerin kimya başarılarına, hatırlama düzeylerine ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Shubik, M. (2009). It is not just a game! *Simulation & Gaming, 40*(5), 587-601.
- Sığrı, Ü. (2019). *Nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Telli, E. (2019). Eğitimde animasyon, simülasyon ve video kullanımı. Y.K. Türel (Edt.) *Öğretim teknolojileri*. Ankara: ASOS Yayınları.
- West, R.E. & Graham, C.R. (2005). Five powerful ways technology can enhance teaching and learning in higher education. *Educational Technology, 45*(3), 20-27.
- Xiao, L. (2013). Animation trends in education. *International Journal of Information and Education Technology, 3*(3), 286.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretiminde Animasyon ve Simülasyon Kullanımına Yönelik Deneyimleri ile İlgili Görüşleri**

- Yıldız, S. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Zapalska, A., Brozik, D. & Rudd, D. (2012). *Development of active learning with simulations and games*. US-China Education: David Publishing.

### **Extended Abstract**

#### **Introduction**

It is of most importance that the elementary school first grade students gain the quality of reading and writing, which are the most important skills that will affect their lives. For this reason, technology integration should be done in teaching first reading and writing. It has been mentioned above that education based on technology integration has many contributions to students. In this regard, teachers should have knowledge about technology integration and use the latest technology in the teaching-learning environment. Two of them are animation and simulation applications. As mentioned above, animation and simulation applications have many contributions to students. In order for teachers to use animation in first reading and writing education, they should have knowledge and experience in their pre-service training on this subject. In this research, animations and simulations were prepared for prospective teachers in the first reading and writing lessons given by the researcher, and activities related to first reading and writing were applied to the students within the framework of these animations and simulations. Based on the experience of prospective teachers, the study of the experience of using animation and simulation in teaching first reading and writing has been considered as a research subject. The absence of any study on this subject in the literature was seen as a shortcoming and it was thought that this study would fill this gap in the literature. The aim of this research is to examine the experiences of elementary prospective teachers on the use of animation and simulation in teaching first reading and writing.

#### **Method**

Qualitative research model was used in the research. Participants of the research are Süleyman Demirel University, prospective teachers studying in the fourth grade of primary school teaching. Criterion sampling method was used while determining the participants of the research. The participants of the researcher are 13 female and 11 male candidate teachers. In the research, a questionnaire form was used as a data collection tool. The questionnaire enables the participants to obtain their thoughts, attitudes and behaviors on a subject based on the questions created in a previously determined order and structure. In this study, a questionnaire developed to examine the experiences of elementary prospective teachers on the use of animation and simulation in teaching first reading and writing was used. The questions in the questionnaire form consist of open-ended questions. The questionnaire prepared was applied to prospective teachers between 9-13/12/2019. A questionnaire was applied to prospective teachers who participated in the study voluntarily by the researcher. Questionnaire forms were filled in their spare time in a way not to disrupt the prospective teachers' education. Prospective teachers answered open-ended questions in the questionnaire on average 35 minutes. Content analysis, one of the qualitative data analysis, was used in the analysis of the data. Within the scope of the research, the answers given by the preservice teachers to the questionnaire form were examined one by one and then the codes were reached, and then these codes were associated with each other and themes were created. The data were analyzed using the Nvivo 11 program and the findings obtained are presented in the figures. Various strategies are used in qualitative research to ensure validity and reliability. Various strategies such as obtaining expert opinion, confirmation of participants, and agreement between codings have been employed in ensuring validity and reliability in the research.

#### **Result and Discussion**

Prospective teachers are easy to use in terms of animation and simulation, it is important to use in education, facilitate learning, provide permanent learning, make students easy to read and write, embody, make fun, make students love the lesson, appeal to multiple senses, provide learning

by exploring. It has been determined that it provides technology integration into the teaching-learning process, contributes to the professional development of the teacher, is suitable for the constructivist approach, activates the student in the teaching-learning process, gives students the opportunity to practice and allows students to watch again. Based on this result of the research, it can be said that prospective teachers have knowledge about animation and simulation and have positive views on animation and simulation use in education.

As a result of the research, it was stated by the prospective teachers that the use of animation and simulation in the teaching-learning environment contributes the most to the students. According to the results of the research, the use of animation and simulation is very useful in teaching first reading and writing. Animation appeals to multiple senses, visualizes dynamic processes, offers interactive environments, makes learning process fun, increases permanence in learning, increases motivation (Mayer, 2005; Telli, 2019; Xiao, 2013), simulations increase motivation, save time, There are benefits such as providing exploratory learning, making learning permanent, enabling students to be active in the process, giving it the opportunity to repeat (Sarıçayır, 2007; Telli, 2019; West & Graham, 2005). As a result of the research by İğdirsel (2012), elementary teachers stated that the use of CDs in first reading and writing instruction facilitates students' learning and makes the learning-teaching environment enjoyable.

Prospective teachers stated that they used animation and simulation in the stages of sound based first reading and writing teaching process in feeling and recognizing, preparing, reading, writing, and creating words and sentences. As a result of the research, prospective teachers stated that they had problems in the theme of equipment, student, classroom, teacher and time related to the use of animation and simulation. In the study carried out by Aladağ (2012), elementary teachers stated that computer aided education faced similar problems in teaching first reading and writing. It is stated that there are problems in computer-aided education due to equipment and the computer skills of the educators are not good as a limitation of this education (Bayram, 2019; Ceylan, 2018). Prospective teachers have developed suggestions on the themes of equipment, students, class, teachers, animation and simulation related to the problems they have experienced with the use of animation and simulation. Prospective teachers have developed suggestions on the theme of tools and equipment for the problems they encounter while using animation and simulation in teaching first reading and writing.



## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri: Bir Karma Yöntem Çalışması\*

Derya GİRGİN\*\*  
Çavuş ŞAHİN\*\*\*

### Öz

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel ve nicel bulguların yorumlama aşamasında birleştirildiği karma yöntem deseni olarak yakınsayan desen kullanılmıştır. Nicel veriler Özen ve Durkan (2016) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma (ÜBOSK) ölçeğinden, nitel veriler ise sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması I kapsamında Türkçe derslerinde gözlemlenmesiyle elde edilmiştir. Nicel verilerinin çözümlenmesinde parametrik olan alt boyutlar için t testi ve tek yönlü varyans analizi testi; parametrik olmayan alt boyutlar için ise Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Gözlem formu aracılığıyla elde edilen nitel verilerde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının not ortalaması ve cinsiyet gibi bireysel özelliklerinin ÜBOSK üzerinde fark yarattığı; öğretmen adaylarının Türkçe dersinde gözlem yapmalarının bu stratejileri kullandırmada etkili olduğu ama Türkçe dersinde uygulama yapmanın bu stratejileri etkin kılmada fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf içinde ÜBOSK da özellikle okuma esnası ve okumayı değerlendirme kısımlarında yeterli davranış sergileyemedikleri gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları ışığında bu stratejilere yönelik öğretmen yetiştirme programlarında meslek bilgisi dersleri kapsamında uygulamalar içeren eğitimlerin verilmesi ve çeşitli teknikler ile öğretim tasarımları geliştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Üst biliş, okuma stratejileri, üstbilişsel okuma stratejileri, sınıf öğretmeni adayı, öğretmen eğitimi, karma yöntem

### Levels of Primary School Teacher Candidates' Getting the Students to Use Metacognitive Reading Strategies: A Mixed Method Research

#### Abstract

The objective of this study is to determine the levels of primary school teacher candidates' getting the students to use metacognitive reading strategies. For this purpose, the convergent pattern was used as a mixed methods pattern in which the qualitative and quantitative findings were combined in the interpretation phase. The quantitative data were obtained using the Metacognitive Reading Strategies Utility Scale developed by Özen and Durkan (2016), whereas the qualitative data were obtained by observing the primary school teacher candidates in Turkish lessons within the scope of Teaching Practice I. In the analysis of the quantitative data, t-test and one-way analysis of variance test were used for parametric sub-dimensions, whereas Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis H Test SPSS package program were used for non-parametric sub-dimensions. Descriptive

\* Araştırmanın etik kurulu izni: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kurulu 15/06/2020 karar tarihli 2020/80 belge sayı numaralı izin ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi Derya GİRGİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Çanakkale, deryagirgin@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6114-7925

\*\*\* Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, csahin25240@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-4250-9898

analysis was used in the qualitative data obtained through the observation form. In the research, it was found out that the individual characteristics of the primary school teacher candidates, such as grade point average and gender, made a difference on the Metacognitive Reading Strategies Utility Scale and that the primary school teacher candidates' observations in Turkish lessons were effective in getting the students to use these strategies although practicing in Turkish lessons did not make a difference in terms of making these strategies effective. It was observed that the primary school teacher candidates were not able to display adequate behavior in the classroom, especially in the during reading and reading evaluation sub-dimensions. In the light of the results of the research, it is recommended to provide trainings with applications within the scope of vocational knowledge courses in teacher education programs for these strategies, and to develop instructional designs by developing various techniques.

**Keywords:** Metacognitive, reading strategies, metacognitive reading strategies, primary school student teacher, teacher education, mixed method research

### Giriş

Günümüz eğitim sisteminde öğrenci merkezli anlayış ile öğrencilerin kendi zihinsel potansiyellerini geliştirmelerine, yeni bilgileri daha önceden öğrenmiş oldukları bilgilerle yapılandırmalarına imkân veren bir anlayış söz konusudur. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılım gösterdikleri, bilgiyi kendi öğrenme çerçevelerinde yapılandırdıkları ve yeniden düzenledikleri bir öğrenme yapısı karşımıza çıkmaktadır (Baker, Dreher ve Guthrie 2000). Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkına varması, meta bilişselliği yani düşünme sürecinde beyinin işleyiş sürecinin önemini karşımıza çıkarmaktadır (Papleontiou-Louca, 2003). Meta bilişsellik; üst biliş, yürütücü biliş ya da biliş ötesi gibi farklı adlandırmalarla bireylerin sahip olduğu bilgi ve inançlar ile ne yapabileceğinin farkında olmasına işaret etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin nasıl öğrenebileceğini fark etmesi ve bilmesi üst biliş kavramı ile açıklanmaktadır. Alan yazın irdelendiğinde üst biliş kavramına ait birçok tanıma rastlanmaktadır (Hartman, 2001; Mokhtari ve Reichard, 2002). Üst biliş, kişinin kendi bilişsel süreçleri ve ürünleri ya da onlarla ilgili her şey hakkındaki bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Pressley, 2002). Schraw (2001) meta-bilişsel düşünmenin kişinin düşünce farkındalığına hitap ettiğini ve farklı öğrenme durumlarında kullanılan süreçlerle ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Edwards, Weinstein, Goetz ve Alexander (2014) meta bilişsel bilginin kişinin düşünme süreçlerinin bilinci olduğunu ifade etmektedir. Vagle (2009) ise meta bilişsel düşünmeyi zihinsel aktivitenin en üst seviyesine koymaktadır, çünkü meta bilişsel düşünme süreci bireylerin kendilerinin ve başkalarının farkında olmalarını sağlamaktadır. Stewart ve Landine (1995) göre üst biliş kavramı; bireylerin düşünme sürecine duyarlı katılımını temel alan, öğrencilerin öğrenmesinde önemli rol üstlenen bir kavramdır. Bu bağlamda üst biliş, insanların kendi bilgi işleme becerileri, bilişsel görevlerin doğası ve çeşitli görevlerle başa çıkma stratejileri hakkındaki bilgilerini ifade etmektedir (Flavell,1979). Ayrıca üst biliş birlikte kişinin kendi bilişsel faaliyetlerinin izlenmesi ve kendi kendini düzenlemesiyle ilgili yönetici becerileri de içermektedir (Artelt ve Schneider 2015). Özetle üst biliş; bireylerin düşünmesini analiz edip kontrol etmeyi sağlayan, bilgi üretimini aktif ve kolay hale getiren; bilişsel davranışları, yetenekleri planlayıp, organize edip, değişime imkân sağlayan bir kavramdır (Noushad, 2008; Sutiayatno ve Sukarno,2019; Wilson, 2001). Eğitim bağlamında üst biliş, öğrencilerin okul başarısını etkileyen temel bir özellik olarak ifade edilmiştir (Wang, 1990). Graham (2003), öğrencilerin öğrenmelerini planlayabilmelerini, kontrol edebilmelerini ve incelemelerini sağlayan üstbilişsel stratejilerin önemli olduğunu açıklamaktadır. Üstbilişsel stratejiler, seçme ve değerlendirme becerilerinden başka özsaygı, kendine güven, değer ve çalışmadaki bağımsızlığı da kazandırmada da oldukça önemlidir (Boghian, 2016; Dinner, 2009; Li, 2008; Schneider, 2010). Üst biliş, çalışma alanındaki öğrenme deneyimlerini geliştirerek, öğrencilerin üstbilişsel stratejiler odağında öğrenme gelişimlerini analiz etmelerinde de önemli bir rol üstlenmektedir (Mokhtari ve Reichard, 2002). Böylelikle üstbilişsel stratejiler öğrencilerin düşüncelerini derin bir öğrenme ve gelişmiş performansa dönüştürebilmektedir. Üstbilişsel stratejiler öğrencilerin ne yapacaklarını tasarlayarak yeni öğrenmeler için gelişim göstermelerindeki bilinçli olarak kullanılan süreç olarak eğitimde önemli bir yere sahiptir.

Bilişsel bir süreç olarak, okuma sürecinde meta bilişselliğin öne çıkartılması okuduğunu anlamada oldukça önemlidir. Iwai (2011) göre üst biliş; dilbilimsel, bilişsel ve sosyal becerilerin gelişimi

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri: Bir Karma Yöntem Çalışması

ile ilgili olduğu için okuduğunu anlamada önemli bir rol oynamaktadır, çünkü okuyucuların okuma performansları üzerinde eleştirel bir şekilde düşünmelerine imkân tanımaktadır. Okuduğunu anlama sırasındaki süreci üst biliş; sistematik, amaçlı, planlı, temel ve kolaylaştırıcı gibi özelliklere sahip stratejilerle açıklanmaktadır (Alexander ve Jetton, 2000). Üstbilişsel stratejilere sahip okuyucular, metinleri etkili bir şekilde analiz etmek ve bu konudaki yeteneklerini geliştirmek için bir veya daha fazla üstbilişsel strateji kullanmaktadır (Pressley ve Afflerbach, 1995). Steinbach (2010) üst biliş stratejileri becerilerinin planlama, problem çözme, etkinliği izleme, öz değerlendirme, öz düzeltme ve öz değerlendirme durumlarına katkısını önemle vurgulamaktadır. Ulusal Okuma Paneli (NPR) (2000) üstbilişsel stratejilerin okuduğunu anlamada olumlu katkıda bulunduğunu teyit etmiştir. Bu noktada üst biliş üç faktörle ilişkilidir: (a) devam eden okuma sürecine yansıma, (b) bu yansıma tarafından harekete geçirilen stratejik faaliyetler ve (c) üstbilişsel bilgi tabanı ile ortaya konan faaliyetler (Artelt ve Schneider, 2015). Üstbilişsel stratejiler aracılığıyla öğrenciler okuma sürecini kontrol etme, izleme ve değerlendirme konusunda yetkin olurlar (Pressley, 2000; Pressley ve McCormick, 1995). Bu çerçevede bilişsel süreçleri anlamak ve yönetmek, öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarını artırmak için yürütebileceği en önemli becerilerden biri olabilmektedir. Alan yazında birçok çalışma, öğrencilerin okuma stratejileri konusundaki üstbilişsel bilgilerinin, okuduğunu anlama becerileri ile olumlu ilişkili olduğunu göstermektedir (Artelt, Schiefele ve Schneider, 2001; Artelt ve Schneider, 2015; Kolić-Vehovec, Rončević Zubković ve Pahljina-Reinić, 2014; Roeschl-Heils, Scheider ve Krayenood, 2003; Van Gelderen, Schoonen, Stoel, De Glopper ve Hulstijn, 2007). Bununla birlikte birçok çalışmada okuduğunu anlama çeşitli disiplinlerde akademik başarı için bir önkoşul niteliğindedir. Çünkü okuduğunu anlama, metin bilgilerinin zihinsel bir temsiline oluşturulması için çok yönlü bir süreçtir (Cano, García, Justicia ve García-Berbén, 2014; O'Reilly ve McNamara 2007; Vista 2013). Okuma stratejileri; bireylerin bilgi edinmek, organize etmek, detaylandırmak ve kendi metin anlamalarını yansıtmak, yönlendirmek için seçilen zihinsel faaliyetler olarak okumada önemli bir rol oynamaktadır (Andreassen ve Bråten 2011). Artelt ve Schneider (2015), okuma stratejilerinin üstbilişsel bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin doğada karşılıklı olduğunu, üstbilişsel bilginin okuduğunu anlama üzerindeki etkisine ek olarak ayrıca anlamsal gelişime katkıda bulunduğunu belirtmektedir.

Üstbilişsel okuma stratejileri, üst bilişin-bilişsel kaynakları ile görev talepleri arasındaki ilişkinin okuma sürecine uygulanması, farkındalığı ve izlenmesi olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle üstbilişsel okuma stratejileri, okuma sürecini kontrol etmek, izlemek ve değerlendirmek için tasarlanmış faaliyetleri içermektedir (Pressley, Brown, El-Dinary, Allferbach, 1995; Pressley, 2000). Yeni bilgileri öğrenilmiş bilgilerle bütünleştirme olarak okumayı planlamayı oldukça önemlidir (Wade, Trathen ve Schraw, 1990). Bireylerin okuduğunu anlaması da kelime bilgisi yetenekleri ve konunun ön bilgisi ile bağlantılıdır (Cromley ve Azevedo, 2007; Cromley, Snyder-Hogan ve Luciw-Dubas, 2010).

Bilgiyi özetleme, kendi kendine sorgulama ve önceki öğrenmeler ile yeniyi bağlama, metinden çıkarımı teşvik eden unsurların da okuduğunu anlama üzerinde doğrudan önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur (Cromley ve Azevedo, 2007; Cromley ve ark., 2010). Papeleontiou -Louca (2003) metabiliselliği biliş hakkındaki bilgi olarak tanımlamaktadır, metabilis çünkü okuma / düşünme sürecinde beynin işleyişini odağına alır. Bilişsel bir süreç olarak okumak, okuma sürecinde metabilisin, farkındalığın düzenlenmesinin daha iyi anlaşılmasına yol açabileceğini ima eder. Iwai'ye (2011) göre, üstbiliş, bazı dilbilimsel, bilişsel ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde gerekli olduğu için okuduğunu anlamada anahtardır. Okuma alanında üstbilişsel stratejiler, öğrencileri okuma görevleri yaparken düşüncelerinden haberdar eden faaliyetlerdir. Khezrlou (2012) bir metni analiz etmek için okurken, öğrencilerin çeşitli stratejiler kullandıklarını açıklamıştır: (1) bilişsel: tahmin etme, çeviri, özetleme, daha önceki bilgi veya deneyim ile bağlantı kurma, dilbilgisi kuralları kullanma, metinden anlamı tahmin etme, (2) üstbilişsel: öz değerlendirme, planlama, kişinin öğrenme sürecini izleme gibi.

Okuduğunu anlama genellikle kelimelerin okunması, kelimelerin bilgisi, metin organizasyonu, stratejiler gibi bir dizi karmaşık süreci koordine ederek anlamın kurulduğu bir süreç olarak tanımlanır (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004; Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Paris, Carpenter, Paris ve Hamilton, 2005; Sheorey ve Mokhtari, 2001). Anastasiou ve Griva (2009) okuma stratejilerini okuyucunun bir metni deşifre etme, kelimeleri anlama ve bir metnin anlamını oluşturma çabalarını kontrol eden ve değiştiren spesifik, kasıtlı, hedefe yönelik zihinsel süreçler veya davranışlar olarak tanımlamaktadır.



Üstbilişsel okuma stratejileri bireylerin bilişsel bir görevi yerine getirirken devam eden performanslarını izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlayan rutin prosedürlerdir (Dole, Nokes ve Drits, 2009). Araştırmalar, okuyucuların amaçlarına ulaşmak için uygun üstbilişsel okuma stratejilerini seçme ve etkili bir şekilde kullanma becerisi olduğunu göstermiştir (Klingner, Urbach, Golos, Brownell ve Menon, 2010; Pressley ve Harris, 2009). Okuma süreci üst biliş ile bütünleştirildiğinde üç temel strateji ortaya çıkar. Bunlar; planlama (okuma öncesi), izleme (okuma sırası) ve değerlendirme (okuma sonrası) stratejileridir. Bunlar üstbilişsel okuma stratejilerinde üç tür sınıflandırma ile örtüşmektedir: planlama, izleme ve değerlendirme (Anderson, 2012). Okumadan önce planlama için üstbilişsel okuma stratejilerinin örnekleri, ön bilgileri etkinleştirmek, bir başlığı, resimleri, çizimleri, başlıkları veya alt başlıkları incelemek ve metin yapısının uzunluğunu ön izlemektir (Almasi, 2003). Okuma sırasında izleme, kendi kendine sorgulamayı, anlayışı kontrol etmeyi, hangi parçalara odaklanacağını belirlemeyi, önemli bilgileri aramayı ve okuma hızını okuma amacına göre ayarlamayı; okuduktan sonra stratejileri değerlendirmeyi, okuyucuların okuduklarını ve özetlediklerini yansıtmayı içerir (Israel, 2007; Pressley, 2002).

Eğitim alanında öğretmenler öğrencilerinin duygu ve eylemleri için yeteneklerini ortaya koymada, öğretme öğrenme sürecini daha rahat ve başarılı hale getirmede, öğrencilerinin bilişsel süreçlerini yönlendirmede önemli bir rol üstlenmektedir (Azevado ve ALeven, 2013). Öğretmenler öğrencilerin farklı metinler üzerinde deneyim elde etmelerini sağlamalı; öğrencilerin okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında metin ile ilgili görüşlerini almalı; öğrencilerin okuma amacını oluşturmasına yardımcı olmalı, çıkarımlarda bulunmaları için cesaretlendirmeli ve öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri önceden öğrendikleriyle bütünleştirmelerine yardımcı olmalıdır (Block ve Pressley, 2007).

Öğretmenlerin eğitimde üstbilişsel yaklaşımları kullanmasının en önemli nedeni öğrenciler üzerindeki etkisiyle ilişkili olmasıdır. Üstbilişsel farkındalık, öğrencileri öğrenmenin zor unsurlarıyla başa çıkma yollarında, problemlerin üstesinden gelmek için kısa yollarını geliştirmede önemlidir (McInerney, 2013). Houtveen ve Van de Grift (2007), okuma stratejisi öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel bilgisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bulmuştur. Alan yazında okuma stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuma stratejisi kullanımı ile pozitif ilişkileri olduğu (Andreassen ve Bråten, 2011; Cantrell, Almasi, Carter, Rintamaa ve Madden, 2010) okuduğunu anlama başarısı sağladığı ve okuma eğitiminin öğretmenin okuma ile ilgili üstbilişsel bilgisinden önemli ölçüde etkilendiği (Andreassen ve Bråten 2011; Houtveen ve Van de Grift, 2007) tespit edilmiştir.

Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini geliştirmek için öğretmenlerin çok çeşitli stratejiler hakkında profesyonel bilgiye sahip olmaları ve öğrencilere bu stratejiler hakkında açık yönergeler vermeleri gerekmektedir (Curwen, Miller, White-Smith ve Calfee, 2010). Araştırmalar öğretmenlerin stratejileri açıkça öğrettiklerinde öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini öğrenebileceklerini ve anlamalarını geliştirebileceklerini göstermiştir (Block ve Israel, 2005; Edmonds, Vaughn, Wexler, Reutebuch, Cable, Tackett ve Schnakenberg, 2009).

Sınıf içerisinde okuduğunu anlamada üstbilişsel becerilerin yapılandırılması ile okunan metinlerin değerlendirilmesi öğrencinin birçok becerisini geliştirir (Block ve Israel, 2005; Duffy, 2005). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin nitelikli bir eğitim süreci planlamaları gerekmektedir. Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmalarında özellikle sınıf öğretmenlerinin önemli bir rolü vardır. Çünkü sınıf öğretmenleri okuma ve anlama çalışmalarının hayat boyu temelini oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenleri öğrencilerine okuma ve okuduğunu anlama eğitimi konusunda üstbilişsel stratejileri kullanacak şekilde derslerini yapılandırmalıdır. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri derslerinde üstbilişsel okuma stratejilerini geliştiren uygulamalar yaparak, üstbilişsel stratejilerin kullanımını öğrencilerine kazandırabilir. Çünkü sınıf öğretmeni bu stratejilerin kullanımının sağlanmasında model olabilir. Alan yazında öğretmenlerin okuma öğretimi ile ilgili çeşitli uygulamalarını inceleyen bazı çalışmalara rastlanılmaktadır (Miller, 2006; Ness, 2006). Ülkemizde ise farklı branşlarda öğretmenlerin ya öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerine ne ölçüde sahip olduklarını ortaya koyan çalışmalar vardır (Ataalkın, 2012; Başaran, 2013; Çeçen ve Alver, 2011; Dilci ve Kaya, 2012; Karakelle ve Saraç, 2010). Alan yazında yapılan çalışmalar irdelendiğinde hizmet öncesinde özellikle okuma çalışmalarının temelini atan sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri: Bir Karma Yöntem Çalışması

stratejilerini kullandırmaya yönelik nitel ve nicel verilerin birleşiminden oluşan karma model yaklaşımında bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırma bu yönüyle alan yazına katkı sağlayarak, temel dil becerisi olan okuma alanına ilişkin hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının bu stratejiler hakkındaki niteliği ve etkililiği hakkında bilgi verici olacaktır.

Araştırmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini belirlemektir. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin tespit edilmesi, hizmet öncesi dönemde adayların bu stratejilerin kullandırılmasında ne kadar etkin olduğunun ortaya konması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1.Sınıf öğretmeni adaylarının, öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırmaları ne düzeydedir?

2.Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasında öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri,

a. Cinsiyetlerine,

b. Genel not ortalamalarına,

c. Öğretmenlik uygulaması kapsamında Türkçe dersinde uygulama yapma durumlarına,

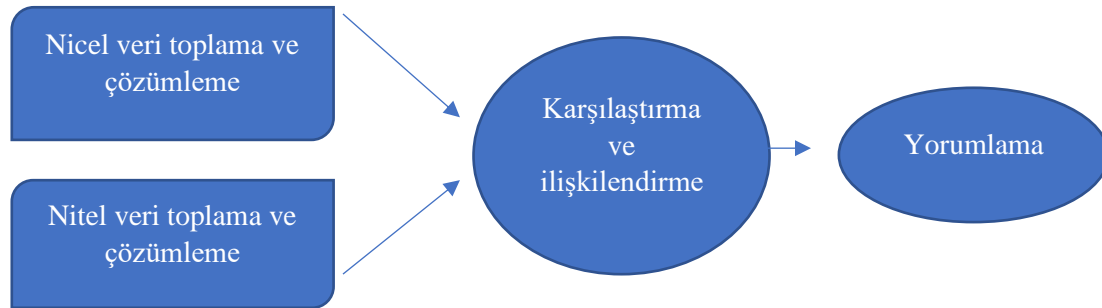
d. Okul deneyimi kapsamında Türkçe dersinde gözlem yapma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

3.Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasında öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma durumlarına yönelik ders içerisinde gözlenen davranışları nelerdir?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma karma yöntem deseni olarak yapılandırılmıştır. Araştırma süreci işlenirken nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma araştırma; bir yöntemin zayıf yönlerinin diğerinin güçlü yönleriyle tamamlanması esasına dayalı bir desendir (Creswell, 2009; Creswell ve Plano Clark, 2011; Morse ve Niehaus, 2009). Karma yöntem desenlerindeki dinamik yaklaşımlar araştırma deseninin bileşenleri arasındaki bağıntı sürecine odaklanmaktadır (Maxwell ve Loomiss, 2003). Bu araştırmada karma yöntem olarak nitel ve nicel bulguların karşılıklı olarak doğrulanması için çeşitlendirmenin gerçekleştirildiği yakınsayan desen kullanılmıştır (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Yakınsayan desende araştırmanın nicel ve nitel aşamaları eş zamanlı olarak uygulamaya konulur, nicel ve nitel yöntemin her ikisinin de eşit önceliğe sahip olduğu bu desende ayrı veri çözümleme sürecinden sonra yorumlama yapılırken birleştirme yapılır (Creswell ve Plano Clark,2011; Johnson ve Christensen, 2019; Morse ve Niehaus, 2009). Bu bağlamda karma yakınsayan desende yapılandırılan bu çalışmanın verileri arasında yorumlama aşamasında birleştirme yapılmıştır. Araştırma deseninin modeli Şekil 1' de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Desenin Şematik Gösterimi (Yakınsayan Desen)

Şekil 1'de görüldüğü üzere araştırmada eş zamanlı olarak nitel ve nicel verilerin toplandığı, ayrı nitel ve nicel verilerin analizlerinin yapıp iki veri grubunun karşılaştırılarak, ilişkilendirilerek yorumlandığı yakınsayan desen kullanılmıştır. Araştırmada konunun eksiksiz anlaşılmasının sağlanması, nicel bağlamdaki sonuçların doğrulanmasının sağlanması ve felsefi anlamda şemsiye paradigması ile

pragmatizm varsayımlarından yola çıkarak araştırma probleminin tek ve geniş çerçeveden anlaşılmasının sağlanması için birleştirme yapılarak yorumlanması için yakınsayan desen kullanılmıştır. Bu desen bir problem durumunun hem nicel hem de nitel olarak verileri toplamada ve analiz etmede eşit değere sahip olduğunda, kısıtlı zaman dilimi söz konusu olduğunda kullanılmaktadır (Creswell, 2017; Ivankova ve Kawamura, 2010; Silverman, 2013). Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin belirlenmesi noktasında nicel verilerin ve nitel verilerin sadece öğretmenlik uygulaması I dersi kapsamında toplanması söz konusu olduğundan araştırmada bu desen seçilmiştir.

*Nicel Bölüm:* Araştırmanın nicel bölümü, var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi hedefleyen tarama modeli olarak yürütülmüştür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011; Karasar, 2014). Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma durumları ve bu durumların farklı değişkenine göre incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

*Nitel Bölüm:* Araştırmanın nitel bölümünde durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmalarında bütüncül bir sistem içerisinde bir ya da birden çok olay, ortam, programın derinlemesine analizi söz konusudur (Best ve Kahn, 2017; Cohen, Manion ve Morrison, 2005; Merriam, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Yin, 2003). Durum çalışması yaklaşımı kapsamında, üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma içeriğine uygun olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan gözlem formu aracılığıyla öğretmenlik uygulamasında Türkçe derslerinde gözlem yapılmıştır.

Bu çalışmanın sınıf öğretmeni adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında gerçekleştirilmesi; nitel veri toplama aracı olan gözlemin sadece Türkçe derslerinde yapılması, üç farklı okul, altı farklı sınıfta dört hafta yürütülmesi araştırmanın sınırlılıkları içerisinde yer almaktadır. Bununla birlikte araştırmanın nicel bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının ölçme aracında yer alan maddelere içten, samimi ve dürüst cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

### Örneklem / Araştırma grubu

*Nicel Çalışma Grubu:* Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim yılı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 114 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının seçiminde amaçlı örnekleme yaklaşımlarından ölçüt örnekleme çeşidi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme bazı analiz birimleri ya da durumlarının seçkisiz olarak değil, belli bir amaç doğrultusunda seçilmesi işlemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Tashakkori ve Teddlie, 2003). Bu araştırmada lisans eğitiminde öğretim derslerini almış olmak, lisans son sınıf öğrencisi olmak ölçütleri bağlamında sınıf öğretmeni adaylarından nicel çalışma grubu belirlenmiştir.

*Nitel Çalışma Grubu:* Araştırmanın amacı kapsamında gerçekleşen gözlem için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen sınıf öğretmeni adayları nitel çalışma grubunu oluşturmaktadır (Teddlie ve Yu, 2007). Araştırmanın nitel çalışma grubuna ölçüt örnekleme yöntemiyle sınıf öğretmeni adayları belirlenirken farklı sınıf düzeylerinde, Türkçe derslerinde öğretmenlik uygulaması I temel ölçütler olarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yaklaşımı ile daha önceden belirlenen ölçütlere uygun olan öğretmen adaylarının çalışmaya katılması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca sınıf öğretmeni adayları için Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarının farklı sosyo ekonomik düzeyde olması ve uygulama sınıflarının farklı öğretim kademelerinde olması da ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde 12 sınıf öğretmeni adayı üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma odağında gözlemlenmiştir. Nitel çalışmaların örnekleme büyüklüğüne karar verilmesinde temel esas uygunluk noktasına ulaşılması ile ilgilidir. Durum çalışması için kişilerle yapılan çalışmaların 6 ile 24 kişi arasında olması alan yazında belirtilmektedir (Mertens, 2005; Miles ve Huberman, 2015). Araştırmada gözlem yapılan sınıf öğretmeni adaylarının özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

#### Gözlem Yapılan Öğretmen Adaylarının Özellikleri

Öğretmen Adayları	Cinsiyet	Öğretmen Adayları	Cinsiyet
-------------------	----------	-------------------	----------

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri: Bir Karma Yöntem Çalışması

SÖA1	K	SÖA7	E
SÖA2	K	SÖA8	K
SÖA3	E	SÖA9	K
SÖA4	K	SÖA10	K
SÖA5	E	SÖA11	E
SÖA6	K	SÖA12	E

SÖA: Sınıf Öğretmeni Adayı

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlik uygulaması kapsamında Türkçe dersinde öğrencilere üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma bağlamında gözlemlenen sınıf öğretmeni adayları 12 (5 erkek, 7 kadın) olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veriler Özen ve Durkan (2016) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma (ÜOSK) ölçeğinden yararlanılarak elde edilmiştir. Nitel verilerin toplanmasında sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırmada sergilemiş oldukları davranışların tespiti için ise sınıf içi gözlemlerden yararlanılmıştır. Bu veri toplama araçlarına ait detaylı bilgiler nitel ve nicel veri toplama araçları olmak üzere alt başlıklarda sunulmuştur.

*Nicel Veri Toplama Araçları:* ÜOSK ölçeği dört alt faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; okumaya hazırlık (5 madde), okuma esnası (5 madde), okuma sonrası (7 madde) ve okuduğunu değerlendirme (8 madde) olarak adlandırılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde sınıf öğretmeni adaylarının kişisel bilgilerinin yer aldığı kısım, ikinci bölüm ise 25 maddeden ve dört faktörden oluşan öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırmaya yönelik görüşlerinin yer aldığı kısımdır. Ölçeğin tümüne ilişkin güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunurken; okumaya hazırlık faktörü için .70, okuma esnası faktörü için .79, okuma sonrası faktörü için .79 ve okuduğunu değerlendirme faktörü için .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü ve alt boyutlar için elde edilen Cronbach Alpa değerleri .70 ile .90 arasında değişmektedir. Ölçeğin ve alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Araştırmada likert tipi ölçek için sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri derecelendirme ölçeğine uygun olarak 4.20 – 5.00= Her Zaman Uygulanabilir, 3.40 – 4.19= Çoğunlukla Uygulanabilir, 2.60 – 3.39= Orta Düzeyde Uygulanabilir, 1.80 – 2.59= Nadiren Uygulanabilir, 1.00 – 1.79= Hiç Uygulanamaz, 0.00 – 0.99= Fikrim Yok seçenek sınırları içinde değerler kullanılarak düzeyleri belirlenmiştir.

*Nitel Veri Toplama Araçları:* Nitel araştırmalarda gözlem, araştırmacının araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar yapmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcıların kendi doğal ortamlarında olmaları, gözlenecek davranışların yansız olarak ortaya çıkarılmasında ve konuşulmayanların davranışlar yoluyla fark edilmesi noktasında oldukça etkili olduğu düşünülmektedir (Karasar, 2014; Patton, 2014). Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK Ölçeği’nin alt boyutlarını nasıl ve ne kadar uyguladığı ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem formu oluşturulmuştur. Gözlem formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm gözlem yapılan okul, sınıf düzeyi, öğrenci sayısı, gözlem tarihi ve saati gibi bilgileri içeren kısım, ikinci bölüm sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileriyle ilgili maddeleri, üçüncü bölüm gözlenen davranışların nasıl yapıldığıyla ilgili detaylı betimlemeler yapılacak “açıklama bölümü” şeklinde tasarlanmıştır. Gözlem formunda davranışlar “Gözlendi” ve “Gözlenmedi” olmak üzere ikili derecelendirme şeklinde yapılandırılmıştır. Gözlemler öğretmenlik uygulaması I kapsamında 4 hafta boyunca Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir. Gözlem formu kullanılarak araştırmacının amaçları çerçevesinde veri oluşturacak notlar alınmıştır. Gözlemler sınıf dinamiğini bozmayacak şekilde en arka sıraya tüm sınıf içi etkileşimlerin gözlemlenebileceği yere oturularak gerçekleştirilmiştir.

Gözlem yapılan sınıfların fiziksel özellikleri incelendiğinde, sınıflarda geleneksel sınıf düzeninin olduğu, öğrencilerin sıralarda ikişerli oturduğu, sınıf mevcutlarının 25-35 öğrenci arasında değişim gösterdiği, sınıf içinde teknolojik araç-gereçlerin bulunduğu (bilgisayar, yazıcı, akıllı tahta, hoparlör, projeksiyon) olduğu görülmüştür.

### İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmadan elde edilen tüm veriler 2019-2020 öğretim yılı içerisinde toplanmıştır.

*Nicel Verilerin Toplanması:* Araştırma amacı kapsamında toplanan nicel veriler 10-15 dakikalık bir uygulama sürecinde toplanmıştır. Nicel bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının sürece katılımında gönüllü olmaları esas alınarak, ölçme aracında yer alan maddelere içten, samimi ve dürüst cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

*Nitel Verilerin Toplanması:* Araştırmadaki gözlem süreci, öğretmenlik uygulaması I dersi kapsamında dört haftalık bir süre içerisinde, toplamda üç farklı okul, altı farklı sınıfta yürütülmüştür. Sınıf öğretmeni adayının gözlemlendiği günler ve dersler okul müdürleri ile sınıf öğretmenleriyle yapılan iş birliği ile belirlenmiştir. Gözlemler, eğitim alanında uzman iki araştırmacı tarafından katılımsız gözlem şeklinde, eş zamanlı ve birbirinden bağımsız bir biçimde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı olmayan gözlem, içerisinde araştırmacının herhangi bir katılım göstermeyip sadece gözlemci olduğu, kimliğinin, araştırmanın ve süresinin açıkça belli olduğu gözlem türüdür (Ekiz, 2003). Araştırmada iletişimsel dil öğretim ilkeleri açısından sistemli bir yaklaşım benimsenmek istendiğinden yarı yapılandırılmış gözlem formuyla ortaya konmuştur. Yarı yapılandırılmış gözlemler gözlenecek şeyle ilgili daha iyi bir yapılanma ve sistematik yaklaşım sunmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Nitel bölümde sınıf öğretmeni adaylarının gözlemlenmesi için kendilerinden onay alınmıştır.

### Verilerin Analizi

*Nicel Veri Analizi:* Araştırmada ÜOSK ölçeğinden toplanan nicel verilerin analizi SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Adayların nicel verilerinin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, verilerde normallik (Bu bağlamda ölçekteki verilerin basıklık ve çarpıklık ölçüleri, Kolmogorov-Smirnov testlerine bakılmıştır. Parametrik olan alt boyutlar için t testi ve tek yönlü varyans analizi ANOVA testi; parametrik olmayan alt boyutlar için ise Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmada anlamlılık (p değeri) 0,05 düzeyinde değerlendirilmiştir. Araştırmada toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Tablo 2’de araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma ölçeğinin boyutlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2.

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi*

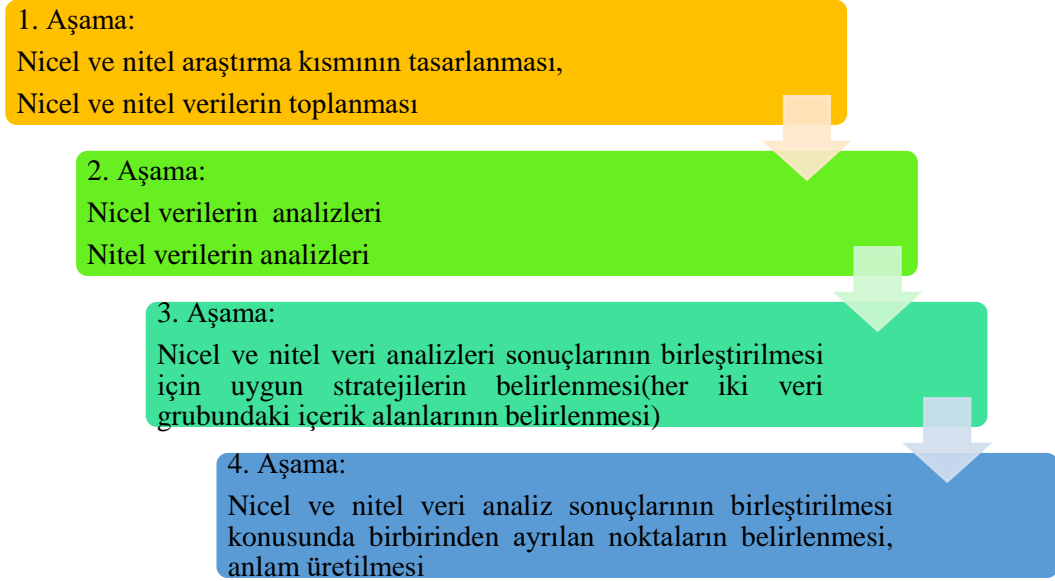
	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	p
Okumaya hazırlık	,122	114	,000
Okuma esnası	,081	114	,065
Okuma sonrası	,151	114	,000
Okuduğunu değerlendirme	,094	114	,014
ÜOSKÖ Toplam	,125	114	,000

Tablo 2’de görüldüğü üzere okumaya hazırlık, okuma sonrası ve ölçeğin tamamında okuduğunu değerlendirme Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre p değerleri  $p < 0,05$ ’den küçük olduğu için normal dağılım göstermezken, okuma esnasında boyutunun ise  $p > 0,05$ ’den ( $p = ,065$ ) büyük olduğu için normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

*Nitel Veri Analizi:* Gözlem formu aracılığıyla elde edilen veriler ve araştırmacının gözlem sırasında tuttuğu notların analiz sonuçları da betimsel şekilde ifade edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırmalarına ilişkin gözlemlerden elde edilen analiz sonuçları tablolar ile sunulmuştur.

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri: Bir Karma Yöntem Çalışması

*Araştırma Uygulama Akış Şeması:* Araştırmada eş zamanlı olarak nicel ve nitel araştırmaya eşit ağırlık verilerek süreç yapılandırılmıştır. Yakınsayan karma desen yaklaşımında gerçekleştirilen araştırmanın akış şeması şu şekildedir:



Şekil 2. Yakınsayan Desen Uygulama Aşamaları (Creswell ve Plano Clark ,2011)

Yakınsayan karma desen yaklaşımına ilişkin dört adımda gerçekleştirilen araştırmada ilk aşamada nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Bu noktada veri toplamanın bu iki türünde eş zamanlı gerçekleşmesi yani bir veri grubunun sonuçları diğer veri grubunun sonuçlarına dayanmamaktadır. Böylece araştırmada çalışma sonuçların ulaşmak için eşit bir önemin olduğunun da kanıtıdır. İkinci aşamada araştırma verileri birbirinden ayrı ve bağımsız olarak analiz edilmiştir. Üçüncü aşamada ise verilerin içerik alanları ölçeğin alt boyutları çerçevesinde belirlenerek sentezlenme stratejisi belirlenmiştir. Son aşamada iki veri kümesinin ilişkilendirilmesi sonuçların dönüştürülmesi yorumlamanın yapılması söz konusudur.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nitel kısmı için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için öncelikle gözlem formu için veri toplama aracı hakkında uzman görüşü alınması, verilerin kaynağının kontrol ettirilmesi ve öğretmen adaylarının sürece etkin olarak katılım göstermeleri iç geçerliliğin sağlanmasında önemlidir (Merriam, 2013). Araştırmada dış geçerliliğin sağlanma durumuna ilişkin olarak ayrıntılı bir tanımlama yapılmıştır. Araştırmanın nitel kısmı için belirli ölçütlerin (inandırıcılık, onaylanabilirlik, güvenebilirlik) sağlanması önemlidir (Araştıman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018; Shenton, 2004). Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları SÖA1, SÖA2, ..., SÖA12 şeklinde kodlanmıştır.

### Etik Kurulu İzni

Veri toplama araçları Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kurula sunulmuş; aşağıda bilgileri sunulan karar ile çalışmanın araştırma ve yayın etiğine uygun olduğu belirtilmiştir:

Kurul adı =Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Karar tarihi= 15/06/2020

Belge sayı numarası= 2020/80

Araştırmada nicel ve nitel verilerin toplanılmasında öğretmen adayları bilgilendirilmiş, gönüllü olur/onam formları da imzalatılarak araştırma süreci yapılandırılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan Özen ve Durkan (2016) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma (ÜOSK) ölçeği kullanımı için ölçek geliştiricilerden e-posta ile kullanım izni alınmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları dikkate alınarak sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK ölçeğine verdikleri yanıtlar genel ortalamalar bağlamında, sonra cinsiyet, genel not ortalaması, okul deneyiminde Türkçe dersinde gözlem yapma durumlarına, öğretmenlik uygulamasında Türkçe dersinde uygulama yapma durumlarına yönelik incelenmiş, sonuçlar tablolar hâlinde sunulmuştur. Araştırmanın nitel bulguları kısmında sınıf öğretmeni adayları öğretmenlik uygulaması kapsamında Türkçe dersleri gözlemlenmiş, gözlem verileri tablolar halinde sunulmuştur.

#### Nicel Boyuttan Elde Edilen Bulgular

##### *Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÜOSK Düzeylerine İlişkin Yapılan Betimsel Analiz Bulguları*

Sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK düzeylerine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçları ise aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÜOSK Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Genel Ortalama Değerleri*

Boyut	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	Ss
Okumaya hazırlık	114	12	25	20,09	2,77
Okuma esnası	114	8	25	18,82	3,62
Okuma sonrası	114	20	35	30,98	3,44
Okuduğunu değerlendirme	114	16	40	30,38	5,25
ÜOSKÖ Toplam	114	64	124	100,28	12,40

N= Katılımcı Sayısı,  $\bar{X}$ = Ortalama, Ss= Standart Sapma

Tablo 3'te, 114 sınıf öğretmeni adayının ÜOSK genel ortalamasının  $\bar{x}$ =100,28, standart sapması ise ss=12,40 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde okumaya hazırlık boyutunun ortalaması  $\bar{x}$ =20,09, standart sapması ise ss=2,77; okuma esnası boyutunun ortalaması  $\bar{x}$ =18,82, standart sapması ise ss=3,62; okuma sonrası boyutunun ortalaması  $\bar{x}$ =30,98, standart sapması ise ss=3,44; okuduğunu değerlendirme boyutunun ortalaması  $\bar{x}$ =30,38, standart sapması ise ss=5,25 olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK düzeylerinde okuma esnası boyutunda en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Araştırmada ÜOSK normal dağılım gösteren okuma esnası alt boyutunun problem durumlarında belirtilen değişkenlere göre t- Testi ve tek yönlü varyans analizi olan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

##### *Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÜOSK Düzeylerinin Okuma Esnası Boyutunda Cinsiyet, Öğretmenlik Uygulamasında Türkçe Dersinde Uygulama Yapma ve Okul Deneyiminde Türkçe Dersinde Gözlem Yapma Durumlarına İlişkin T-Testi Bulguları*

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet, öğretmenlik uygulamasında Türkçe dersinde uygulama yapmalarına ve okul deneyiminde Türkçe dersinde gözlem yapmalarına ilişkin ÜOSK düzeylerinin okuma esnası boyutunda puanlar arasında, anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÜOSK Düzeylerinin Okuma Esnası Boyutunda Değişkenler İçin T-Testi Sonuçları*

Okuma esnası boyutu	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Erkek	20	17,30	3,74				

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri: Bir Karma Yöntem Çalışması**

		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğretmenlik uygulaması kapsamında Türkçe dersinde uygulama yapma durumları	Evet	57	18,87	3,73	111	,159	,874
	Hayır	56	18,76	3,57			
		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Okul deneyimi kapsamında Türkçe dersinde gözlem yapma durumları	Evet	106	18,62	3,66	112	-2,200	,030*
	Hayır	8	21,50	1,41			
		114					

\* $p < ,05$

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK düzeylerinin okuma esnası boyutu ile öğretmenlik uygulaması kapsamında Türkçe dersinde uygulama yapma durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte analizler sonucunda ÜOSK düzeylerinin okuma esnası boyutu ile cinsiyet arasında ( $p=0,038$ ,  $t=2,101$ ,  $\bar{X}=19,14$ ,  $Ss=3,53$ ) kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir Sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK düzeylerinin okuma esnası boyutu ile okul deneyimi kapsamında Türkçe dersinde gözlem yapma durumları arasında ( $p=0,030$ ,  $t=-2,200$ ,  $\bar{X}=21,50$ ,  $Ss=1,41$ ) gözlem yapmama lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÜOSK Düzeylerinin Okuma Esnası Boyutunda Genel Not Ortalamalarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizine İlişkin Bulguları**

Sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK düzeylerinin okuma esnası boyutunda genel not ortalamalarına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÜOSK Düzeylerinin Okuma Esnası Boyutunda Genel Not Ortalamalarına Göre ANOVA Sonuçları**

Okuma esnası boyutu	Genel not ortalaması	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
2,00-2,49	15	16,86	3,62	Gruplar arası	66,89	3	22,29	1,728		,166	----
2,50-2,99	44	19,04	3,52								
3,00-3,49	49	19,20	3,38								
3,50-4,00	6	19,00	5,51	Gruplar içi	1419,60	110	12,90				
Toplam	114	18,82	3,62		1486,49	113					

Tablo 5'te görüldüğü üzere sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK düzeylerinin okuma esnası boyutu ile genel not ortalaması arasında ( $p=0,166$ ,  $F=1,728$ ) anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÜOSK Düzeylerinin Okumaya Hazırlık, Okuma Sonrası, Okumayı Değerlendirme Boyutlarında ve ÜBOSK Toplamında Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Analizi Bulguları**

Sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK düzeylerinin okumaya hazırlık, okuma sonrası, okumayı değerlendirme boyutlarında ve ÜBOSK toplamında cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.



Tablo 6.

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÜOSK Düzeylerinin Okumaya Hazırlık, Okuma Sonrası ve Okumayı Değerlendirme Boyutlarında Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	S.O	S.T	u	p
Okumaya hazırlık	Kadın	94	60,1	5678,50	666,500	,040*
	Erkek	20	43,83	876,50		
Okuma sonrası	Kadın	94	60,3	5699	646,500	,028*
	Erkek	20	42,80	856		
Okumayı değerlendirme	Kadın	94	61,8	5741,50	603,500	,012*
	Erkek	20	40,68	813,50		
ÜBOSK Toplam	Kadın	94	61,05	5739	606,500	,013*
	Erkek	20	40,80	816		

N= Katılımcı Sayısı, S.O= Sıra Ortalaması, S.S= Standart Sapma, S.T= Sıra Toplamı, p<0,05\*

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre okuma hazırlık, okuma sonrası, okumayı değerlendirme ve genel toplam boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Okumaya hazırlık boyutunda (p=0,040, u=666,500, S.O=60,41) okuma sonrası, boyutunda (p=0,028, u=646,500, S.O=60,63) okumayı değerlendirme boyutunda (p=0,012, u=603,500, S.O=61,08) ve genel toplamda (p=0,013, u=606,500, S.O=61,05) kadınlar lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır.

***Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÜOSK Düzeylerinin Okumaya Hazırlık, Okuma Sonrası, Okumayı Değerlendirme Boyutlarında ve ÜBOSK Toplamında Öğretmenlik Uygulamasında Türkçe Dersinde Uygulama Yapmalarına Değişkenine Göre Mann Whitney U Analizi Bulguları***

Sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK düzeylerinin okumaya hazırlık, okuma sonrası, okumayı değerlendirme boyutlarında ve ÜBOSK toplamında öğretmenlik uygulamasında Türkçe dersinde uygulama yapmalarına değişkenine göre Mann Whitney U sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÜOSK Düzeylerinin Okumaya Hazırlık, Okuma Sonrası ve Okumayı Değerlendirme Boyutlarında Türkçe Dersinde Uygulama Yapmaları Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Türkçe dersinde uygulama yapmaları	N	S.O	S.T	u	p
Okumaya hazırlık	Evet	58	58,55	333750	1507,50	609
	Hayır	56	55,42	3103,50		
Okuma sonrası	Evet	58	58,07	3310	1535	,724
	Hayır	56	55,91	311		
Okumayı değerlendirme	Evet	58	59,46	3389	1456	,420
	Hayır	56	54,50	3052		
ÜBOSK Toplam	Evet	58	58,93	3359	1486	,527
	Hayır	56	55,04	3082		

N= Katılımcı Sayısı, S.O= Sıra Ortalaması, S.S= Standart Sapma, S.T= Sıra Toplamı, p<0,05

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri: Bir Karma Yöntem Çalışması

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK düzeylerinin Türkçe dersinde uygulama yapma değişkenine göre okuma hazırlık, okuma sonrası, okumayı değerlendirme ve genel toplam boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Okumaya hazırlık boyutunda ( $p=0,609$ ,  $u=1507,50$ ) okuma sonrası, boyutunda ( $p=0,724$ ,  $u=1535$ ) okumayı değerlendirme boyutunda ( $p=0,420$ ,  $u=1456$ ) ve genel toplamda ( $p=0,527$ ,  $u=1486$ ) anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÜOSK Düzeylerinin Okumaya Hazırlık, Okuma Sonrası, Okumayı Değerlendirme Boyutlarında ve ÜBOSK Toplamında Okul Deneyiminde Türkçe Dersinde Gözlem Yapmaları Değişkenine Göre Mann Whitney U Analizi Bulguları**

Sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK düzeylerinin okumaya hazırlık, okuma sonrası, okumayı değerlendirme boyutlarında ve ÜBOSK toplamında okul deneyiminde Türkçe dersinde gözlem yapımları değişkenine göre Mann Whitney U sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÜOSK Düzeylerinin Okumaya Hazırlık, Okuma Sonrası ve Okumayı Değerlendirme Boyutlarında Türkçe Dersinde Gözlem Yapmaları Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Türkçe dersinde gözlem yapımları		S.O	S.T	u	p
Okumaya hazırlık	Evet	106	56,33	5971,50	300,50	,168
	Hayır	8	72,94	583,50		
Okuma sonrası	Evet	106	58,08	6157	362	,489
	Hayır	8	49,75	398		
Okumayı değerlendirme	Evet	106	56,98	6039,50	368,500	,537
	Hayır	8	64,44	515,50		
ÜBOSK Toplam	Evet	106	56,66	6006,50	335	,323
	Hayır	8	68,63	549		

N= Katılımcı Sayısı, S.O= Sıra Ortalaması, S.S= Standart Sapma, S.T= Sıra Toplamı,  $p<0,05$

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK düzeylerinin Türkçe dersinde gözlem yapma değişkenine göre okuma hazırlık, okuma sonrası, okumayı değerlendirme ve genel toplam boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Okumaya hazırlık boyutunda ( $p=0,168$ ,  $u=300,50$ ) okuma sonrası, boyutunda ( $p=0,489$ ,  $u=362$ ) okumayı değerlendirme boyutunda ( $p=0,537$ ,  $u=368,50$ ) ve genel toplamda ( $p=0,323$ ,  $u=335$ ) anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÜOSK Düzeylerinin Okumaya Hazırlık, Okuma Sonrası, Okumayı Değerlendirme Boyutlarında ve ÜBOSK Toplamında Genel Not Ortalamalarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Analizi Bulguları**

Sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK düzeylerinin okumaya hazırlık, okuma sonrası, okumayı değerlendirme boyutlarında ve ÜBOSK toplamında genel not ortalamalarına göre Kruskal Wallis-H Testi analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

*Sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK düzeylerinin okumaya hazırlık, okuma sonrası ve okumayı değerlendirme boyutlarında genel not ortalaması değişkenine göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Genel Not Ortalaması	N	S.O	X2	p	Fark
Okumaya hazırlık	(A) 2,00-2,49	15	30,30	13,394	,004*	A-B A-C
	(B) 2,50-2,99	44	57,31			
	(C) 3,00-3,49	49	65,68			
	(D) 3,50-4,00	6	60,08			
	(A) 2,00-2,49	15	35,77	7,774	,051	

Okuma sonrası	(B) 2,50-2,99	44	59,10			
	(C) 3,00-3,49	49	62,06			
	(D) 3,50-4,00	6	62,83			
Okumayı değerlendirme	(A) 2,00-2,49	15	25,00	17,019	,001*	A-B
	(B) 2,50-2,99	44	61,99			A-C
	(C) 3,00-3,49	49	63,52			A-B
	(D) 3,50-4,00	6	56,67			A-C
ÜBOSK Toplam	(A) 2,00-2,49	15	26,27	15,851	,001*	
	(B) 2,50-2,99	44	60,05			
	(C) 3,00-3,49	49	64,34			
	(D) 3,50-4,00	6	61,08			
Toplam		114				

N= Katılımcı Sayısı, S.O= Sıra Ortalaması, p<0,05\*

Tablo 9 incelendiğinde okumaya hazırlık ve okumayı değerlendirme alt boyutlarında ve ÜOSK genel toplamı ile genel not ortalaması arasında anlamlı fark gözlemlenmiştir. Okumaya hazırlık boyutunda 2,00-2,49 genel not ortalaması ile 2,50-2,99 not ortalaması arasında 2,50-2,99 lehine [p=0,004, x<sup>2</sup>=13,394, S.O=57,31] anlamlı bir farka rastlanmıştır. Okumayı değerlendirme boyutunda 2,00-2,49 genel not ortalaması ile 2,50-2,99 not ortalaması arasında 2,50-2,99 lehine [p=0,001, x<sup>2</sup>=17,019, S.O=61,99] anlamlı bir farka rastlanmıştır. ÜBOSK toplam puanının 2,00-2,49 genel not ortalaması ile 2,50-2,99 not ortalaması arasında 2,50-2,99 lehine [p=0,001, x<sup>2</sup>=15,851, S.O=60,05] anlamlı bir farka rastlanmıştır. Okumaya hazırlık boyutunda 2,00-2,49 genel not ortalaması ile 3,00-3,49 not ortalaması arasında 3,00-3,49 lehine [p=0,004, x<sup>2</sup>=13,394, S.O=65,68] anlamlı fark gözlemlenmiştir. Okumayı değerlendirme boyutunda 2,00-2,49 genel not ortalaması ile 3,00-3,49 not ortalaması arasında 3,00-3,49 lehine [p=0,004, x<sup>2</sup>=13,394, S.O=63,52] anlamlı fark gözlemlenmiştir. ÜBOSK toplam puanının 2,00-2,49 genel not ortalaması ile 3,00-3,49 not ortalaması arasında 3,00-3,49 lehine [p=0,004, x<sup>2</sup>=13,394, S.O=64,34] anlamlı fark gözlemlenmiştir.

#### Nitel Boyuttan Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları dikkate alınarak ÜOSK ölçeği maddelerinden yararlanılarak oluşturulan gözlem formu ile sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması I kapsamında Türkçe derslerinin gözlemlenmesi ile elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

#### Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÜBOSK Düzeyinin Okumaya Hazırlık Boyutu Kapsamında Gözlem Bulguları

Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyinin okumaya hazırlık boyutu kapsamında gözlem bulguları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

#### ÜOSK Düzeyinin Okumaya Hazırlık Boyutu Kapsamında Öğretmen Adaylarının Gözlem Bulguları

Okumaya Hazırlık Boyutu Gözlenen Davranışlar	Gözlenen Öğretmen Adayı Kodları											
	SÖA1	SÖA2	SÖA3	SÖA4	SÖA5	SÖA6	SÖA7	SÖA8	SÖA9	SÖA10	SÖA11	SÖA12
Öğrencilere metni okuma nedenini sorgular.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Öğrencilere metinden öğrenmek istediklerini yazmalarını ister.	X	✓	✓	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	X
Öğrencilere metin başlığı okuduktan sonra metin hakkında düşüncelerini sorar.	X	✓	✓	X	X	✓	X	✓	X	X	X	X

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri: Bir Karma Yöntem Çalışması**

Öğrenciler metni okurken, durdurup metnin nasıl gelişeceğini tahmin etmelerini ister.	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	X
Öğrenciler metni okurken, durdurup metnin nasıl sonuçlanacağını tahmin etmelerini ister.	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	X

\* “Gözlendi” (✓) ve “Gözlenmedi” (X)

Tablo 10’da görüldüğü üzere ÜOSK düzeylerinin okumaya hazırlık boyutunda SÖA2, SÖA6, SÖA8 kodlu sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında Türkçe dersinde öğrencileri okuma sürecine daha çok hazırladıkları gözlemlenmiştir. Buna rağmen SÖA1, SÖA4, SÖA5, SÖA7, SÖA9, SÖA11, SÖA12 kodlu öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırmada öğrencileri okumaya hazırlama bağlamında gözlenen davranışları olmamıştır. Diğer önemli nokta sınıf öğretmeni adaylarının tamamının Türkçe dersinde öğrencilere okuma metnini sorgulatmadığı gözlemlenmiştir.

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÜOSK Düzeyinin Okuma Esnası Boyutu Kapsamında Gözlem Bulguları**

Sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK düzeyinin okuma esnası boyutu kapsamında gözlem bulguları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

**ÜOSK Düzeyinin Okuma Esnası Boyutu Kapsamında Öğretmen Adaylarının Gözlem Bulguları**

Okuma Esnası Boyutu Gözlenen Davranışlar	Gözlenen Öğretmen Adayı Kodları											
	SÖA1	SÖA2	SÖA3	SÖA4	SÖA5	SÖA6	SÖA7	SÖA8	SÖA9	SÖA10	SÖA11	SÖA12
Öğrencilere verilen kelimelerin metnin içinde geçebilecek olanları tahmin etmelerini ister.	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	X
Öğrencilerden okudukları kısma kadar olan bölümlerde (tablo, çizelge, hikâye haritalar vb.) kullanmalarını ister.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Öğrencilerden metinde anlamadıkları kelime ya da kavramları metnin devamında aramalarını ister.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Öğrencilerden okuma süresince neden-sonuç ilişkisi kurmalarını ister.	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	X	X	X
Öğrencilerden metindeki durum-kavram-nesne-olay arasında var olan ilişkileri belirlemeleri ister.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

\* “Gözlendi” (✓) ve “Gözlenmedi” (X)

Tablo 11 incelendiğinde ÜOSK düzeylerinin okuma esnası boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının tamamının öğrencilerden okudukları bölümlerde (tablo, çizelge, hikâye haritalar vb.) kullanmalarını istemedikleri, öğrencilerin anlamadıkları kelimeleri metnin devamında bulmalarını istemedikleri ve öğrencilerden metindeki durum-kavram-olay arasındaki ilişkileri belirlemelerini istemedikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte SÖA2, SÖA4, SÖA6, SÖA8 kodlu öğretmen adaylarının okuma esnasında öğrencilere metin ile ilgili neden-sonuç ilişkisi kurmalarına imkân sağladıkları gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK noktasında en çok okuma esnasında zorluk yaşadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının özellikle bu boyutta öğrencilerin ÜOSK sağlayamamasında, ders zamanının yetmeyeceği kaygısı taşıyarak, hızlı şekilde okuma esnası süreci geçtikleri düşünülmektedir.

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÜOSK Düzeyinin Okuma Sonrası Boyutu Kapsamında Gözlem Bulguları**

Sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK düzeyinin okuma sonrası boyutu kapsamında gözlem bulguları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

**ÜOSK Düzeyinin Okuma Sonrası Boyutu Kapsamında Öğretmen Adaylarının Gözlem Bulguları**

Okuma Sonrası Boyutu Gözlenen Davranışlar	Gözlenen Öğretmen Adayı Kodları											
	SÖA1	SÖA2	SÖA3	SÖA4	SÖA5	SÖA6	SÖA7	SÖA8	SÖA9	SÖA10	SÖA11	SÖA12
Öğrencilerden metinde geçen bilmedikleri kelimelerin altlarını çizmelerini ister.	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	X
Öğrencilerden metnin ana fikrini belirtmelerini ister.	✓	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	X
Öğrencilerden metne yardımcı fikirleri (yan fikirleri) bulmalarını ister.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Öğrencilerden metnin sonunda metin ile ilgili düşüncelerini ifade etmelerini ister.	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X	X	X
Öğrencilere okuma sonunda metinden ne öğrendiklerini sorar.	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓
Öğrencilerden metne uygun başlıklar önermelerini ister.	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	X
Öğrencilerden metin ile ilgili soruları cevaplamalarını ister.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

\* “Gözlendi” (✓) ve “Gözlenmedi” (X)

Tablo 12’de incelendiğinde ÜOSK düzeylerinin okuma sonrası boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının tamamının öğrencilerden metin ile ilgili soruları cevaplamalarını istedikleri gözlemlenmiştir. Buna karşın sınıf öğretmeni adaylarının tamamı metne yardımcı fikirleri (yan fikirleri) bulmaları öğrencilerden istemediği gözlemlenmiştir. SÖA2 ve SÖA6 kodlu öğretmen adaylarının okuma sonrasında öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırmada daha etkin oldukları gözlemlenmiştir.

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÜOSK Düzeyinin Okumayı Değerlendirme Boyutu Kapsamında Gözlem Bulguları**

Sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK düzeyinin okumayı değerlendirme boyutu kapsamında gözlem bulguları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13.

**ÜOSK Düzeyinin Okumayı değerlendirme Boyutu Kapsamında Öğretmen Adaylarının Gözlem Bulguları**

Okumayı Değerlendirme Boyutu Gözlenen Davranışlar	Gözlenen Öğretmen Adayı Kodları											
	SÖA1	SÖA2	SÖA3	SÖA4	SÖA5	SÖA6	SÖA7	SÖA8	SÖA9	SÖA10	SÖA11	SÖA12
Öğrencilerden metinde en çok kullanılan kelimeleri belirlemelerini ister.	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri: Bir Karma Yöntem Çalışması

Öğrencilerden metnin sonuna ilişkin tahminleri ile gerçek sonu karşılaştırmalarını ister.	X	X	✓	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X
Öğrencilerden okuduklarının kendilerine ne katkı sağladıklarını değerlendirmelerini ister.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Öğrencilerden okuma sonrası önceki ve yeni bilgilerini tartışmalarını ister.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Öğrencilerden öğrenme günlüğü tutmalarını ister.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Öğrencilerden metinde yer alan karakterleri/durumları dramatize etmelerini ister.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Öğrencilerden metinde öğrendiklerini nerelerde kullanabileceğini tartışmalarını ister.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Öğrencilere metni kendilerinin yazsaydı hangi kısımları değiştirmek istediklerini sorar.	X	✓	✓	X	X	✓	X	✓	X	X	X	X	X	X

\* “Gözlendi” (✓) ve “Gözlenmedi” (X)

Tablo 13’ de görüldüğü üzere ÜOSK düzeylerinin okumayı değerlendirme boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının çok etkin olmadıkları gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının tamamının öğrencilerden okuma sonrası önceki ve yeni bilgilerini karşılaştırıp, tartışma yapmalarını istemedikleri; metinde yeni öğrendiklerini nerede ve nasıl kullanacaklarını değerlendirmeleri konusunda öğrencileri yönlendirmedikleri; öğrencilerin metinde okuduklarının onlara ne kazandırdığı konusunda değerlendirme yapmalarına imkân tanımadıkları gözlemlenmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ÜOSK düzeyleri okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası ve okumayı değerlendirme boyutlarında çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinde okuma esnası boyutunda en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Üstbilişsel okumada önemli olan bireylerin okumalarını nitelikli şekilde anlayarak, yorumlayarak, değerlendirerek, özümseyerek yapmaları ve okuduklarından sonuçlar çıkarmalarıdır (Akın ve Çeçen, 2014; Tosun ve Irak, 2008). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenciler için okuma temel becerisinde kullandıkları stratejiler okuduğunu anlama için oldukça önemlidir (Karatay, 2010). Üstbilişsel okuma bireylerin yeni ve eski bilgilerini ilişkilendirme, yaratıcı düşünmeyi geliştirme ve yazma becerisini desteklemeyi sağlar (Perfetti, 2007). Öğretmen yetiştirmede amaç hizmet öncesinde öğretmen adaylarının nitelikli öğretim faaliyetini sınıflarında hayata uygulayacak donanıma sahip olmalarını sağlamaktır. Alan yazında öğrenciye üst bilişini tüm becerilerde nasıl kullanacağını kazandırmada öğretmenlerin önemli bir rolü olduğu, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırmaya ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir (Çakıroğlu, 2007). Sınıf öğretmenleri ile yapılan başka bir çalışmada da ÜOSK konusunda öğretmenlerin zenginlik sağlayamadıkları; stratejilerin kullanıma ilişkin farkındalığa sahip olmalarına rağmen ders süresinin yetmemesinden, sınıf mevcutlarının fazlalığından kaynaklanan nedenlerle çok fazla uygulamaya geçiremediklerini belirtilmiştir (İnce ve Duran, 2013). Konuyla ilgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerinin değişkenlik gösterdiği gözlemlenmektedir. Çalışmada gözlem sonuçları bağlamında sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi içerisinde üstbilişsel okuma stratejilerini etkin şekilde kullanmadıkları; özellikle okuma esnası sırasında dersin bitmesi ve metin okuma sürecinin yarıda kalması kaygısıyla hızlıca geçildiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda okumayı değerlendirme kısmında öğretmen adaylarının teneffüs zilin çalması, Türkçe dersinin sona ermesi nedeniyle tam olarak etkin şekilde gerçekleştiremedikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ÜOSK düzeylerinin cinsiyet değişkeni bağlamında irdelenmesinde; okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası ve okumayı değerlendirme boyutlarında cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı fark gözlemlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersinde ÜOSK durumlarına ilişkin sınıf içi gözlemlerde de kadın öğretmen adaylarının tüm alt boyutlarda daha etkin şekilde stratejileri kullandıkları gözlemlenmiştir. Alan yazında farklı branşlarda öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda da kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre üstbilişsel stratejileri daha fazla kullandıkları sonucu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Ateş, 2013; Baykara, 2011; Demir ve Özmen, 2011; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Bu çalışmalardaki sonuçların aksine Karatay (2010) tarafından yapılan çalışmada üstbilişsel okuma stratejilerinde erkeklerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında Sulak ve Behriz (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde ÜOSK düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda birçok çalışmada hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırmada cinsiyet değişkenine göre farklılık gözlemlenmediği görülmektedir (Aydın ve Coşkun, 2011; Baykara, 2011; Brantmeier, 2003; Dilci ve Kaya, 2012; Erdem, 2012; Mendoza-Denton ve Ayduk, 2015; Özdemir, 2018; Özsoy ve Günindi, 2011; Phakiti, 2003)

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının genel not ortalamaları değişkeni ile ÜBOSK düzeylerinin okumaya hazırlık, okuma sonrası, okumayı değerlendirme boyutlarında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının not ortalamaları arttıkça Türkçe dersinde ÜBOSK düzeyleri okuma esnası dışında tüm boyutlarda fark yaratmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi kapsamında Türkçe dersinde gözlem yapma durumları okuma esnası boyutunda fark yaratmıştır. Araştırmanın gözlem sonuçlarında ise okuma esnası durumunda üstbilişsel stratejileri kullandırmanın tüm öğretmen adayları tarafından etkin şekilde hayata geçirilemediği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda okuma esnası boyutuna ilişkin okul deneyimi kapsamında sınıf öğretmenlerinin kendilerinin yapmış olduğu gözlemlerin fark yaratması durumu, sınıf içinde kendilerinin bu boyutu aktif kılmasına etken olamamıştır.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında Türkçe dersinde ÜBOSK düzeylerinde tüm boyutlarda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu noktada öğretmen adayların hizmet öncesi dönemde sınıf içinde Türkçe dersinde ÜBOSK düzeylerine öğretmenlik uygulaması dersinin bir etkisi olmadığı söylenebilir. Araştırmanın gözlem sonuçları ele alındığında ise sınıf öğretmeni adaylarının okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası ve okumayı değerlendirme boyutlarında aktif şekilde bu stratejileri ders saatinin az olması, sınıfların kalabalık olması, derste etkili zaman yönetiminin yapılamaması, sınıf yönetiminden kaynaklanan bazı nedenlerden dolayı hayata geçiremedikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgu Girgin ve Şahin (2019) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinin incelenmesi çalışmasında da benzer bir gözlem bulgusu söz konusudur. Çalışmada bir diğer gözlem bulgusu ise Türkçe dersi kazanımlarında da yer alan yazma temel becerisinin hayata geçirilmesinde özellikle yansıtıcı düşünme bağlamında önemli bir rolü olan öğrenme günlüklerinin öğrenciler tarafından tutulması konusunda tüm öğretmen adaylarının yönlendirme yapmadığı gözlemlenmiştir. Diğer önemli bir bulgu ise sınıf öğretmeni adaylarının lisans programlarında gerek meslek bilgisi dersi gerekse seçmeli dersler havuzundan almış olduğu drama derslerinde öğrendiklerini kullanmadıkları; öğrencilerden metinde geçen karakterleri, olayları canlandırmalarını, dramatize etmelerini istemedikleri gözlemlenmiştir. Özellikle okuma sonrası okumayı değerlendirmenin ne kadar önemli olduğu düşünülürse, öğretmen adaylarının birçoğunun okumayı değerlendirmede öğrencilere üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırmadıkları gözlemlenmiştir. Bu noktada hem öğretmen adaylarının bu stratejileri nasıl kullandıracaklarına ilişkin yetkinliklerinin tam olarak olmaması hem de öğretmen adaylarının zaman yönetimi açısından gereken becerilere sahip olmamalarının (teneffüs zilinini çalması, Türkçe dersinin bitmesi) etken olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının not ortalaması ve cinsiyet gibi bireysel özelliklerinin ÜBOSK üzerinde fark yarattığı; öğretmen adaylarının Türkçe dersinde gözlem yapmalarının bu stratejileri kullandırmada etkili olduğu ama Türkçe dersinde uygulama yapmanın bu stratejileri etkin kılmada fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri: Bir Karma Yöntem Çalışması

sınıf içinde üstbilişsel stratejileri kullandırma noktasında da özellikle okuma esnası ve okumayı değerlendirme kısımları daha çok olmakla birlikte genel olarak da bu stratejileri kullandırmaya yönelik yeterli davranış sergileyemedikleri gözlemlenmiştir. Alan yazında birçok çalışma öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler bağlamında üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırmada etkilikliğini vurgulamıştır (Kuzu, 2004; Williams ve Hall,2010). Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

1.Öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini etkin şekilde kullandırmaları için hizmet öncesinde meslek bilgisi dersleri kapsamında uygulamalar içeren çeşitli eğitimler verilebilir.

2.Öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin çeşitli değişkenler bağlamında deneysel çalışma deseninde incelenmesi yapılabilir.

3.Öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma bağlamında nitel araştırma desenleri ile desteklenmiş araştırmalar gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda öğretmen adayları ile görüşmeler gerçekleştirilebilir ya da bu stratejilerin nitelikli şekilde kullanılması için ders içindeki deneyimlerinden oluşan günlükleri incelenebilir.

4.Üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılmasına yönelik teknikler geliştirilerek öğretmen yetiştirmede öğretim tasarımları geliştirilebilir.

5.Üstbilişsel okuma stratejilerinin kullandırılması bağlamında öğretmen yetiştirme programları odağında lisans düzeyindeki araştırmalar yaygınlaştırılabilir.

### Kaynaklar

- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (muş-bulanık örneği). *Electronic Turkish Studies*, 9(8).
- Alexander, P. A. & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective.
- Almasi, J. F. (2003). Teaching strategic reading processes. *New York, NY: Guilford*.
- Anastasiou, D. & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 8(2).
- Anderson, N. J. (2012). Reading instruction. *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*, 218-225.
- Andreassen, R. & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), 520-537.
- Arastaman G., Öztürk Fidan İ. ve Fidan T.(2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 37-75.
- Artelt, C., Schiefele, U. & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 363-383.
- Artelt, C. & Schneider, W. (2015). Cross-country generalizability of the role of metacognitive knowledge in students' strategy use and reading competence. *Teachers College Record*.
- Ataalkın, A. N. (2012). Üst bilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Ates, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish journal of education*, 2(3), 40-49.
- Aydın, F. ve Coşkun, M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: A case study from Turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3(2), 551-557.
- Azevedo, R. & Alevin, V. (2013). Metacognition and learning technologies: An overview of current interdisciplinary research. In *International handbook of metacognition and learning technologies* (pp. 1-16). Springer, New York, NY.
- Baker, L., Dreher, M. J. & Guthrie, J. T. (Eds.). (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. Guilford Press.
- Basaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading comprehension. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2287-2290.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 80-92.



- Best, J. W. & Kahn, J. V. (2017). Eğitimde araştırma yöntemleri. *M. Durmuşçelebi (Çev.), O. Köksal (Çev. Ed.). Konya: Dizgi Ofset.*
- Block, C. C. & Israel, S. E. (2005). *Reading first and beyond: The complete guide for teachers and literacy coaches.* Corwin Press.
- Block, C. C. ve Pressley, M. (2007). Best Practices in Teaching Comprehension.
- Boghian, I. (2016). Metacognitive learning strategies in teaching English as a foreign language. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics, 20(1), 53-62.*
- Brantmeier, C. (2003). Beyond linguistic knowledge: Individual differences in second language reading. *Foreign Language Annals, 36(1), 33-43.*
- Büyüköztürk, S., Kılıç-Cakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F.(2011). *Bilimsel Arastirma Yontemleri [Scientific Research Methods]. Ankara: Pegem A Yayıncılık.*
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology, 96(1), 31.*
- Cano, F., García, Á., Justicia, F. & García-Berbén, A. B. (2014). Learning approaches and reading comprehension: The role of student questioning and prior knowledge. *Revista de Psicodidáctica, 19(2), 247-265.*
- Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Carter, J. C., Rintamaa, M. & Madden, A. (2010). The impact of a strategy-based intervention on the comprehension and strategy use of struggling adolescent readers. *Journal of Educational Psychology, 102(2), 257.*
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). Research methods in education. British Library Cataloguing in Publication Data. *Master e-book ISBN.*
- Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative and mixed methods approaches. *London and Thousand Oaks: Sage Publications.*
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research.* Sage publications.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). Choosing a mixed methods design. *Designing and conducting mixed methods research, 2, 53-106.*
- Cromley, J. G., Snyder-Hogan, L. E. & Luciw-Dubas, U. A. (2010). Reading comprehension of scientific text: A domain-specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 102(3), 687.*
- Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 99(2), 311.*
- Curwen, M. S., Miller, R. G., White-Smith, K. A. & Calfee, R. C. (2010). Increasing teachers' metacognition develops students' higher learning during content area literacy instruction: Findings from the read-write cycle project.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırmasına etkisi. *Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.*
- Çeçen, M. A. ve Alver, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Giresun Üniversitesi örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 3(5), 39-56.*
- Demir, Ö. ve Özmen, S. K. (2011). Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(3), 145-160.*
- Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). Examination of meta-cognitive awareness levels of class teachers teaching 4th and 5th grades in terms of various variables. *SDU Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences, 27, 247-267.*
- Dinner, L. R. (2009). *Analysis of the metacognitive and affective components of learning on reading achievement of striving readers with and without a reading disability* (Doctoral dissertation, University of Kansas).
- Dole, J. & Nokes, J. J. Driets, D.(2009).Cognitive strategy instruction. *Handbook of Research on Reading Comprehension. NY: Routledge.*
- Duffy, G. (2005). Metacognition and the development of reading teachers. *Metacognition and literacy learning, 299-314.*

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri: Bir Karma Yöntem Çalışması

- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K. & Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of educational research*, 79(1), 262-300.
- Edwards, A. J., Weinstein, C. E., Goetz, E. T. & Alexander, P. A. (2014). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. Elsevier.
- Ekiz, D. (2003). Introduction to research methods in education. *Ankara: Ani Yayıncılık*.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 162-186.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- 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.
- Girgin, D. ve Şahin, Ç. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamındaki Etkinlik Hazırlama ve Uygulama Süreçlerinin İncelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 39(3).
- Graham, S. J. (2003). Learners' metacognitive beliefs: A Modern Foreign Languages case study. *Research in Education*, 70(1), 9-20.
- Hartman, H. J. (Ed.). (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (Vol. 19). Springer Science & Business Media.
- 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.
- Irak, M. ve Tosun, A. (2008). Exploring the role of metacognition in obsessive–compulsive and anxiety symptoms. *Journal of anxiety disorders*, 22(8), 1316-1325.
- Israel, S. E. (2007). *Using Metacognitive Assessments to Create Individualized Reading Instruction*. International Reading Association. 800 Barksdale Road, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.
- Ivankova, N. V. & Kawamura, Y. (2010). Emerging trends in the utilization of integrated designs in the social, behavioral, and health sciences. *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 2, 581-611.
- Iwai, Y. (2011). The effects of metacognitive reading strategies: Pedagogical implications for EFL/ESL teachers. *The Reading Matrix* 11 (2), 150, 159.
- İnce, Y. ve Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşleri ve kullanma düzeyleri, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19.
- Johnson, R. B. & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE Publications, Incorporated.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı?. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi (24. Basım). *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27).
- Khezlrou, S. (2012). The relationship between cognitive and metacognitive strategies, age, and level of education. *The Reading Matrix*, 12(1).
- Klingner, J. K., Urbach, J., Golos, D., Brownell, M. & Menon, S. (2010). Teaching reading in the 21st century: A glimpse at how special education teachers promote reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 59-74.
- Kolić-Vehovec, S., Rončević Zubković, B. & Pahljina-Reinić, R. (2014). Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: The effect on reading comprehension. *Psihologijske teme*, 23(1), 77-98.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.

- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School psychology quarterly*, 22(4), 557.
- Li, W. (2013). A Study of Metacognitive Awareness of Non-English Majors in L2 Listening. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(3).
- Martens, D. (2005). Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative approaches. *Thousand Oaks: Sage*.
- Maxwell, J. A. & Loomis, D. M. (2003). Mixed methods design: An alternative approach. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 1(2003), 241-272.
- McInerney, D. M. (2013). *Educational psychology: Constructing learning*. Pearson Higher Education AU.
- Mendoza-Denton, R. & Ayduk, Ö. (2015). Coengagement, coconstruction, coevocation: Three principles to bridge relationships and social cognition.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri) S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi. *Çev. Ed Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy*. Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, P. (2006). What the visual word recognition skills of prelingually deafened readers tell about their reading comprehension problems. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18(2), 91-121.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94(2), 249.
- Morse, J. M. & Niehaus, L. (2009). Mixed methods design. *Walnut Creek*.
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. [www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook\\_pdf.pdf](http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf)
- Ness, R. (2006). Language Development and Learning to Read: The Scientific Study of How Language Development Affects Reading Skill. *Childhood Education*, 83(2), 114-115.
- Noushad, P. P. (2008). *Cognitions about cognitions: The theory of metacognition*. ERIC Clearinghouse.
- O'Reilly, T. & McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional "high-stakes" measures of high school students' science achievement. *American educational research journal*, 44(1), 161-196.
- Özdemir, S. (2018). Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 296-315.
- Özen, F. ve Durkan, E. (2016). Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma ölçeğinin geliştirilmesi, bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 565-586.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *Elementary Education Online*, 10(2).
- Papleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher development*, 7(1), 9-30.
- Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H. & Hamilton, E. E. (2005). Spurious and genuine correlates of children's reading comprehension. *Children's reading comprehension and assessment*, 131-160.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357-383.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language testing*, 20(1), 26-56.

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri: Bir Karma Yöntem Çalışması

- Pressley, M. (2000). Development of grounded theories of complex cognitive processing: Exhaustive within-and between study analyses of think-aloud data. *Issues in the measurement of metacognition*, 262-296.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 11-27.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. *What research has to say about reading instruction*, 3, 291-309.
- Pressley, M., Brown, R., El-Dinary, P. B. & Allferbach, P. (1995). The comprehension instruction that students need: Instruction fostering constructively responsive reading. *Learning Disabilities Research & Practice*.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Routledge.
- Pressley, M. & Harris, K. R. (2009). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. *Journal of Education*, 189(1-2), 77-94.
- Pressley, M. & McCormick, C. (1995). *Cognition, teaching, and assessment*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W. & van Kraayenoord, C. E. (2003). Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of German students in grades 7 and 8. *European journal of psychology of education*, 18(1), 75-86.
- Schneider, W. (2010). Metacognition and memory development in childhood and adolescence. *Metacognition, strategy use, and instruction*, 54-81.
- Schraw, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness. In *Metacognition in learning and instruction* (pp. 3-16). Springer, Dordrecht.
- Sheorey, R. & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. SAGE publications limited.
- Steinbach, J.C. (2010). *The effect of metacognitive strategy instruction on writing*. Lexington: First Edition.
- Stewart, J. & Landine, J. (1995). Study Skills from a Metacognitive Perspective. *Guidance & Counselling*, 11(1), 16-20.
- Sulak, S. E. ve Behriz, A. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerine Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Arastirmalari Dergisi*, 8(2).
- Sutiyatno, S. & Sukarno, S. (2019). A Survey Study: The Correlation between Metacognitive Strategies and Reading Achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(4), 438-444.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 1, 13-50.
- Teddlie, C. & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 77-100.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Tübar*-27, 655-677.
- Vagle, M. D. (2009). Locating and exploring teacher perception in the reflective thinking process. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(5), 579-599.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., Stoel, R. D., De Glopper, K. & Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in language 1 and language 2: A longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 477.
- Vista, A. (2013). The role of reading comprehension in maths achievement growth: Investigating the magnitude and mechanism of the mediating effect on maths achievement in Australian classrooms. *International Journal of Educational Research*, 62, 21-35.
- Wade, S. E., Trathen, W. & Schraw, G. (1990). An analysis of spontaneous study strategies. *Reading Research Quarterly*, 147-166.

- Wang, A. Y. (1993). Cultural-familial predictors of children's metacognitive and academic performance. *Journal of Research in Childhood Education*, 7(2), 83-90.
- Williams, L. & Hall, K. (2010). Exploring Students' Reading Attitudes. *Journal of Reading Education*, 35(2).
- Wilson, J. (2001). Methodological Difficulties of Assessing Metacognition: A New Approach.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative Research Methods*, 359-386.

### Extended Abstract

#### Introduction

In the field of education, teachers play an important role in terms of revealing their abilities for their students' emotions and actions, making the teaching and learning process more comfortable and successful, and directing their cognitive processes (Azevado & ALeven, 2013; Oxford, 2013). The objective of the research is to determine the levels of primary school teacher candidates' getting the sutudents to use metacognitive reading strategies within the scope of teaching practice course.

#### Method

In the study, the convergent pattern was used as a mixed methods pattern in which the qualitative and quantitative findings were combined in the interpretation phase. With the convergent pattern, the quantitative and qualitative data were collected, analyzed separately, and interpreted by comparing and correlating the two data groups. The quantitative part of the study consists of 114 primary school teacher candidates in the Department of Primary School Teaching at the Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey during the 2019-2020 academic year. 12 primary school teacher candidates determined through the criterion sampling method constitute the qualitative study group of the research. The quantitative data of the study were obtained using the Metacognitive Reading Strategies Utility Scale developed by Özen and Durkan (2016). A semi-structured observation form was created to show how and to what extent the primary school teacher candidates applied the sub-dimensions of the Metacognitive Reading Strategies Utility Scale. Behaviours in the observation form were structured using binary ratings: "Observed" and "Not Observed" (0). Observations were carried out in Turkish lessons for 4 weeks within the scope of Teaching Practice I.

In the analysis of the quantitative data, t-test and one-way analysis of variance test were used for parametric sub-dimensions, whereas Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis H Test SPSS package program were used for non-parametric sub-dimensions. Descriptive analysis was used in the qualitative data obtained through the observation form, and the results of the analysis obtained by means of observations were presented in the tables. For validity and reliability studies for the qualitative part of the research, first of all, expert opinions about the data collection tool for the observation form were obtained and certain criteria (credibility, confirmability, reliability) were achieved. The primary school teacher candidates who participated in the study were coded as SÖA1, SÖA2, ... , SÖA12.

#### Result and Discussion

It was observed that there was no significant difference between the primary school teacher candidates' levels of before reading, during reading, after reading and reading evaluation sub-dimensions in the Metacognitive Reading Strategies Utility Scale and practicing Turkish lessons within the context of teaching practice course. It was found that there was a significant difference between the teacher candidates' levels of utilizing the during reading sub-dimension in the Metacognitive Reading Strategies Utility Scale and their observations in Turkish lessons within the context of school experience in favour of not making observations. It was found that there was a significant difference between the reading preparation, during reading, after reading and reading evaluation sub-dimensions in the Metacognitive Reading Strategies Utility Scale and gender in favour of women. It was also

## **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri: Bir Karma Yöntem Çalışması**

determined that there was no significant difference between the during reading sub-dimension in the Metacognitive Reading Strategies Utility Scale and grade point average.

In the reading preparation and reading evaluation sub-dimensions, between the total score of the Metacognitive Reading Strategies Utility Scale and grade point average, it was determined that there was a significant difference between 2,00-2,49 Grade point average (GPA) and 2,59-2,99 GPA in favour of 2,50-2,99 GPA and that there was a significant difference between 2.00-2.49 GPA and 3.00-3.49 GPA in favour of 3.00-3.49 GPA.

It was observed that not all of the primary school teacher candidates asked their students to question the reading text in Turkish lessons in the reading preparation sub-dimension. It was determined that the teacher candidates asked their students to answer the questions related to the text in the after reading sub-dimension and that they did not, however, ask their students to find the supporting ideas in the text.

When the results of the study are considered, it was found out that the individual characteristics of the primary school teacher candidates, such as grade point average and gender, made a difference on the Metacognitive Reading Strategies Utility Scale and that the primary school teacher candidates' observations in Turkish lessons were effective in utilizing these strategies although practicing in Turkish lessons did not make a difference in terms of making these strategies effective. It was observed that the primary school teacher candidates were generally not able to display adequate behaviour towards utilizing these strategies and that they, however, utilized the during reading and reading evaluation sub-dimensions in the Metacognitive Reading Strategies Utility Scale in the classroom.

In the study, it was found that the primary school teacher candidates could not utilize these strategies in terms of the reading preparation, during reading, after reading and reading evaluation sub-dimensions because of low number of class hours, crowded classes, lack of effective time management in the classroom, and some reasons arising from classroom management. It was also found that they did not use what they learned in their undergraduate programs both in vocational knowledge courses and elective courses pool and that they did not ask their students to animate and dramatize the characters and events in the reading texts. At this point, this situation is thought to be due to the fact that the teacher candidates were not fully competent in how to use these strategies and that they did not have the necessary skills in terms of time management. In the light of the results of the research, it is recommended to provide trainings with applications within the scope of vocational knowledge courses in teacher education programs for these strategies, and to develop instructional designs by developing various techniques.



## **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri \* \*\***

*Neslihan YÜCELŞEN \*\*\**  
*Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER \*\*\*\**

### **Öz**

Yükseköğretimin amaçlarından biri bilimsel araştırmalar ve çalışmalar yaparak bilgi üretimi sağlamaktır. Öğrencilerin yükseköğretime başladıkları andan itibaren okudukları kaynakları, yaptıkları ödevleri, verdikleri sınavları kapsayan, belli ölçütleri olan, öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olarak tanımlanabilecek akademik yazma bilgi üretiminin temelini oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazma ile ilgili görüş ve deneyimleri hakkında fikir sahibi olmak amaçlanmıştır. Çalışma, nitel bir araştırmadır. Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşmeler 2018-2019 eğitim öğretim yılı boyunca İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ile Marmara Üniversitesinde sürdürülmüş, toplam 46 Türkçe öğretmeni adayına ulaşılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgular, alanyazında yer alan veriler ışığında değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin akademik yazıları not motivasyonuna bağlı olarak takip ettikleri, bilimsel söylemin genel özelliklerinin farkında oldukları fakat bu özellikleri kendi yazılarına uyarlamada zorlandıkları, akademik yazıları zor ve anlaşılmaz buldukları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik yazma, Türkçe öğretmeni adayları, yazma eğitimi, görüşme, betimsel analiz.

### **The Views of Turkish Teacher Candidates on Academic Writing Skills**

#### **Abstract**

One of the aims of higher education is to produce knowledge by conducting scientific research and studies. Academic writing, which includes the resources students read, the homework they do, and the exams they take from the moment they start higher education, and consists of definite criteria and can be defined as a learnable and developable skill, constitutes the basis of knowledge production. In this study, the aim was to investigate the opinions and experiences of Turkish teacher candidates on academic writing. The study is qualitative. The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. The interviews were conducted at the İstanbul University - Cerrahpaşa, İstanbul Medeniyet University, Yıldız Technical University and Marmara University during the 2018-2019 academic year with a total of 46 Turkish teacher candidates. Descriptive analysis was used to analyze the data. The data were evaluated and interpreted by taking into consideration the studies in the available literature. It was

\*Çalışma, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinden üretilmiş olup Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından 03-05 Ekim 2019 tarihlerinde İzmir'de düzenlenen 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Araştırmanın etik kurulu izni: İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 11.03.2020, 26234280-100-E.4514.

\*\*\*Arş. Gör., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, neslihan.yucelsen@medeniyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1914-662X.

\*\*\*\*Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, cetinkayazeynep@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5449-5107.

concluded that the students did academic papers due to their motivation to obtain grades; that they were aware of the general features of scientific discourse; that they had difficulties adapting those features to their own writing, and that they found pieces of academic writing difficult and incomprehensible.

**Keywords:** Academic writing, Turkish teacher candidates, writing education, interview, descriptive analysis.

### Giriş

21. yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmeler yaşamın her alanına yansımıştır. İletişimin ve ulaşımın kolaylaşması ülkelerin birbiri ile olan etkileşimlerini arttırmış, dünya küçülmüş, yaşanan değişimler eğitimin yeniden düşünülmesinin yolunu açmıştır. Eğitimin hızlı değişimlerle uyum içinde ilerleyebilmesi için öğrencilerin birtakım yeterliklere sahip olması gerektiği fikrinde yoğunlaşmıştır. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu yeterlikler; öğrenme ve yenilik becerileri, dijital okuryazarlık becerileri ile kariyer ve yaşam becerileri olarak üç temel başlık altında gösterilmektedir. Öğrenme ve yenilik becerileri altında eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği, yaratıcılık ve yenilenme; dijital okuryazarlık becerileri altında bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ile bilgi ve iletişim okuryazarlığı; yaşam ve meslek becerileri altında ise esneklik ve uyum, girişimcilik ve özyönelim, sosyal ve kültürel beceriler, üretkenlik ve sorumluluk ile liderlik ve sorumluluk becerileri yer almaktadır (Trilling ve Fadel, 2009: xxvi). Sıralanan becerilere koşul olarak öğrencilerin bu becerileri kazanmasına ve geliştirmesine rehberlik edebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi üzerinde önemle durulmakta, öğretmen yeterlikleri tartışılmaktadır.

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalar yürütülmektedir. Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları gereken nitelikler olarak tanımlanan (MEB, 2017: 4; Şişman, 2009: 68) öğretmen yeterlikleri, Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülen çalışmaya ait raporda üç ana alan, on bir alt alan ve altmış beş performans göstergesi olarak sıralanmıştır (MEB, 2017). *Mesleki bilgi* alanı altında alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi; *mesleki beceri* alanı altında eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve ölçme değerlendirme; *tutum ve değerler* alanı altında ise milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği ve kişisel ve mesleki gelişim alt alanları yer almaktadır (MEB, 2017). Belirlenen yeterlik alanlarının önemli bir bölümünün öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri ile ilintili olduğu görülmektedir. Ülkemizde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri eğitim fakültelerinin sorumluluğundadır. Hizmet içi öğretmen eğitimleri için de yükseköğretim kurumlarından destek alınmaktadır. Öğretmenlerin eğitimdeki yenilikleri takip edebilmesi, öğrenen yeterliklerine koşul yeterliliklere sahip olabilmesi, yaşam boyu öğrenme ve kariyer hedeflerini gerçekleştirebilmesi için hem hizmet öncesi hem de sonrasında yükseköğretim kurumlarından yararlanmaları gerekmektedir.

Ortaöğretimin üstünde, üniversite, akademi ve yüksekokullar ile bu eğitim kurumlarını yönetmek görevini ve sorumluluğunu taşıyan örgütler (Oğuzkan, 1981: 169) olarak tanımlanan yükseköğretim kurumlarının temel amaçlarından biri “yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır” (<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>, erişim tarihi: 10.07.2020). Bu amaca ulaşabilmek, bilimsel metinleri okuyup anlayabilmek ve benzer türde metinler üretebilmek, bir başka söyleyişle akademik okuryazarlık becerisi kazanmakla mümkün olabilir. Lisans eğitimi süresince akademik okuryazarlık becerileri kazanan, sonrasında bu beceriyi mesleği ile bütünleştirebilen öğretmenler, çağın ihtiyaçlarına yanıt verebilecek öğretmenler olabilirler. Öğretmenlerin sınıfta ortaya çıkan bir sorunun çözümünde, yeni bir konunun daha etkili anlatımının yollarını aramada, meslek bilgisini arttırmada akademik metinlere ulaşmayı düşünmesi önemlidir. Böylelikle hem öğretmenler hem de çalışmalarını yükseköğretim kurumlarında yürüten araştırmacılar amaçlarına ulaşmış olacaktır.



## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri

Akademik okuryazarlık, akademik anlamda değerli görülen metinlerin okunması, yorumlanması ve üretimidir (Elmborg, 2006: 196). Lisans düzeyinde bilimin öğretimi, lisansüstü eğitimde ise öğretimle beraber bilimin üretimi ve akademik yayınlarla paylaşımı hedeflenir (Kan ve Gedik, 2016: 403). Bu yüzden akademik okuryazarlık genellikle lisansüstü eğitimle ilişkilendirilir. Lisansüstü dönemde akademik okuryazarlığın öğrenciler için bir gereksinim olmayı aşarak bir gerekliliğe evrildiği açıktır. Bununla birlikte yapılan araştırmalar lisans eğitimleri sırasında bu beceri alanını olması gerektiği ölçüde geliştiremeyen öğrencilerin, lisansüstü eğitimleri süresince kendilerini akademik anlamda yetersiz hissedebildiğini ortaya koymaktadır (Aslan, 2010: 22; Kan ve Gedik: 407, 2016; Yücelşen, Karagöz ve Ak-Başıoğlu, 2015: 222). Bundan dolayı lisans döneminde öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerinin gelişimine önemle eğilmek gerekmektedir.

Çalışmada akademik okuryazarlığın yazma boyutuna odaklanılmıştır. Akademik yazma, genellikle üniversitelerde yapılan, anlatılmak isteneni içerik ve biçim olarak olabildiğince mutlak kural ve yollar gözeterek sunan yazma olarak tanımlanır (Berger, 2008: 15). Bu tür yazıların temel özelliği nesnel bir karşılığının olmasıdır. Bu yüzden genellikle bir araştırmanın ya da bir düşüncenin yazılı ifadesi olarak ortaya çıkarlar (Bayat, 2009: 50). Yazma ve akademik söylem, yükseköğretime geçen birçok öğrencinin zorlandığı konular arasındadır (Lea ve Street, 2006: 229).

Swales ve Feak (2012)'e göre akademik yazı bir dizi düşüncenin ürünüdür ve temelde beş ögesi vardır: okuyucu kitlesi, amaç ve strateji, düzen, yazım biçimi ve akış. Akademik yazının okuru öğretim üyesi, tez komitesi ya da araştırmacılar olabilir. Kitleyi anlamak, yazının içeriğini etkileyecektir. Okuyucu kitlesi, amaç ve strateji genellikle birbiri ile bağlantılıdır. Okur, yazardan daha az bilgiye sahipse yazı öğretici bir amaçla yazılmıştır; daha çok bilgiye sahipse yazının amacı uzmanlık alanını sergilemek, bilgisini göstermek olabilir.

Okuyucular, bilginin belirli bir metin türüne göre yapılandırılmış bir formatta sunulacağı beklentisine sahiptir. Akademik yazının dış düzeni yanı sıra iç düzeni de vardır. Akademik yazarlar kurdukları yazılı iletişimin uygun biçimde olmasına önem verirler. Karmaşık bilgiler verilmiş olsa da resmî olmayan, konuşma dili ile oluşturulmuş bir metin basit kabul edilir. Oluşturulan metnin yalnızca dilbilgisi ve yazım kuralları açısından uygun olması yeterli değildir. Kullanılan yapının "akademik" görünümü önemlidir; bu da uzmanlık alanına göre değişebilmektedir. Akademik metinlerin bir başka önemli noktası da akıştır. Okuyucuların metni takip etmesine yardımcı olmak için fikirlerin net bir şekilde bağlanması önemlidir (Swales ve Feak, 2012).

Akademik yazma, ileri düzey yazmadır. Araştırmanın çalışma grubu göz önünde bulundurularak yapılan tarama sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının temel yazma becerilerinde sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bağcı (2007), Türkçe öğretmeni adayları ile çalıştığı araştırmasında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerinden yakındıklarını ve mesleki hayatlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıklarını, iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalanamadıklarını, ilgili derslerin sayısını ve haftalık saatini yetersiz bulduklarını, yazılı anlatım becerilerindeki gelişmeleri daha sağlıklı değerlendirebilmek için içerik, dil ve anlatım konularında değerlendirme yapabilme yeterliliğine sahip olmadıklarını düşündüklerini belirtmiştir. Arıcı (2008)'nin içinde Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin de bulunduğu bir çalışma grubuyla yaptığı araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin %37.3'ü yazma planlamasında hataya düşmekte, %31.3'ü ise ana fikir ve yardımcı fikirleri oluşturmada zorlanmaktadır. Göçer (2010), Türkçe öğretmeni adaylarını da kapsayan çalışmasında, öğrenci metinlerini paragraf kurma ve dilbilgisi bakımında yeterli bulsa da metinlerin mantıksal bütünlük, anlam kurma, özgünlük gibi içeriğe işaret eden özellikler bakımından yetersiz olduğuna dikkat çekmiştir. Karatay (2010), Türkçe öğretmeni adayları ile çalıştığı araştırmasında öğrencilerin yazılı anlatımda bağlama öğelerini orta düzeyde kullanabildikleri, özellikle *zaman-sıralama*, *karşılaştırma-zıtlık*, *örnekleme* ve *koşul bildiren* bağlama öğelerini kullanmada yeterli düzeyde olmadıkları belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama uygun kelime kullanabilme becerilerinin orta düzeyde olduğunu, metinde bir ana düşünceyi öne sürme ve onu destekleyecek yardımcı düşünceleri örgütlemeye yeterli düzeyde olmadıkları da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Çamurcu (2011)'nin Türkçe öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmaya göre öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri düşüktür. Çocuk ve Kanatlı (2012) Türkçe öğretmeni adaylarıyla çalıştıkları araştırmalarında öğrenci metinlerini metinsellik ölçütlerine uygunluk

bakımından değerlendirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenci metinlerinin bağdaşıklık ölçütüne uygunluğu orta seviyede değişim ve bağlama ölçütlerinin unsurlarını kullanma düzeyleri düşüktür. Tiryaki (2012), yazma kaygısını odak aldığı çalışmada öğrencilerinin %15,7'sinin düşük düzeyde, %66,9'unun orta düzeyde, %17,4'ünün ise yüksek düzeyde yazma kaygısı taşıdığını belirtmektedir. Araştırmacıya göre bu kaygı, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini de önemli ölçüde etkilemektedir. Baki ve Karakuş (2017)'un içinde Türkçe öğretmeni adaylarının da bulunduğu çalışmada öğrencilerin yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler araştırılmıştır. Bir metafor araştırması olan çalışmanın sonuçlarından biri, öğrencilerden bir bölümünün yazma sürecini *karmaşa, savaş, dipsiz kuyu, diken, ölüm, canavar, yangın* gibi sözcüklerle ilişkilendirdiği ve yazma sürecine dair olumsuz algılara sahip olduğudur. Sıralanan sorunların yaşanmasının nedenleri arasında öğrencilerin test türü değerlendirme araçlarıyla çok sık karşılaşmaları ve yaşamlarından uzak konular hakkında yazma çalışmaları yapmış olmaları gösterilebilir (Arıcı, 2008: 211).

Katılımcı grubun akademik yazma becerilerinin doğrudan değerlendirildiği bir tek çalışmaya rastlanmıştır. Bayat (2009) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının akademik yazma becerileri karşılaştırılmış; İngilizce öğretmen adaylarının akademik yazımın yapısal özelliklerini kullanma konusunda Türkçe öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu sonucun nedeni Türkçe Öğretmenliği programının bağlı olduğu öğretim programının akademik yazma becerisini destekleyecek ders içeriklerine sahip olmaması olabilir. Çalışma grubunun dahil olduğu Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın ders içerikleri incelendiğinde uygulanan en güncel programın yayımlandığı 2018 yılına dek akademik yazma üzerinde doğrudan durulmadığı; eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan Türkçe I: Yazılı Anlatım dersi içeriğinde *nesnel anlatım, planlı yazma, bilgilendirici yazma* gibi akademik yazmanın anahtar sözcüklerine yer verildiği görülür (YÖK, 2007). Bununla birlikte ders içeriği bir yarıyılık bir zaman dilimi için oldukça yoğun tutulmuştur. 2018 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları ile *akademik yazma* kavramı Türk Dili II dersi içeriğine girmiştir; fakat birçok üniversitede uzaktan eğitim yolu ile sürdürülen Türk Dili derslerinin, ilk ve ortaöğretimleri süresince de doğrudan akademik yazma eğitimi almamış (Deniz ve Karagöl, 2017: 289) öğrencilere sağlayacağı katkı üzerine düşünmek gereklidir.

Çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazma ile ilgili deneyim ve fikirleri alınarak kendilerini ve eğitim süreçlerini akademik yazma bağlamında değerlendirmeleri istenmiş; öğrencilerin bu konudaki eksik yönlerinin, gereksinimlerinin açığa çıkarılması; eksiklik ve gereksinimlere yönelik öneriler getirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır:

- 1- Türkçe öğretmeni adaylarının alanlarında yapılan çalışmaları takip etme durumları nasıldır?
- 2- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik çalışmalarda kullanılan dil/anlatım özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik metin üretim süreçleri nasıl ilerlemektedir?
- 4- Türkçe öğretmeni adayları akademik yazma kavramını nasıl tanımlamaktadır?
- 5- Türkçe öğretmeni adayları ortaöğretimleri süresince karşılaştıkları ders içeriklerinin akademik yazma becerilerine etkilerini nasıl değerlendirmektedir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazma becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan betimsel, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda algıların ve olayların doğal ortamlarında, gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45).

Çalışmada görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir (Karasar, 2014: 165). Sabit seçenekli cevaplama ve ilgili alana derinlemesine gidebilmeyi birleştirmesi, analiz edilmesinin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme olanağı vermesi,

## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri

gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlaması (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 152) gibi üstün yanlarının bulunması nedenleri ile araştırmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir.

### Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'daki devlet üniversitelerinde Türkçe Öğretmenliği programına kayıtlı olan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 46 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ait özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1.

#### Çalışma Grubunun Özellikleri

Özellikler		f
Cinsiyet	Kadın	27
	Erkek	19
Sınıf	1	11
	2	11
	3	9
	4	15
Üniversite	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	10
	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	9
	Marmara Üniversitesi	6
	Yıldız Teknik Üniversitesi	21

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesinde sırası ile şu adımlar takip edilmiştir:

Alanyazın taramasının yapılması: Akademik yazma unsurları ve lisans düzeyindeki öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği akademik yazma becerileri taranmıştır (Bahar, 2014; Bayat, 2009; Creswell, 2014; Dura, 2005; Swales ve Feak, 2012; Şenöz-Ayata, 2014; Uzun, 2001).

Soru havuzunun oluşturulması: Alanyazın taramasından yararlanılarak açık uçlu sorular hazırlanmıştır.

Uzman görüşü alınması: Taslak görüşme formu altı uzmana gönderilerek görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan beşi Türkçe Eğitimi alanında çalışmalarını sürdürmektedir. Beş uzmandan ikisinin akademik yazma becerisi ile ilgili çalışmaları bulunmaktadır. Diğer öğretim üyesinin uzmanlık alanı ise ölçme-değerlendirmedir.

Görüşme formlarına son biçiminin verilmesi: Görüş belirten uzmanlardan üçü düzeltmelerden sonra görüşme formlarını yeniden görmek istemiş, görüşme formları ikinci kez düzenlenerek Akademik Yazmaya İlişkin Görüş Formu (AYİGF)'na 12 soruluk son şekli verilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Görüşme formuna son şekli verildikten sonra görüşmelere başlanmıştır. Araştırmanın sürdürüldüğü üniversiteler; İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesidir.

Görüşmeler 19.10.2018-16.07.2019 tarihleri arasında ilgili üniversitelerin dersliklerinde ve sosyal alanlarında yapılmıştır. Görüşmeler sırasında veri kaybının önlenmesi için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 7.5 dakika sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Görüşmeler sonucunda 344 dakika 52 saniyelik ses kaydı elde edilmiştir. Veriler betimsel olarak çözümlenmiş, bu süreçte Yıldırım ve Şimşek (2013)'in analiz basamakları takip edilmiştir. Analizin ilk basamağında, araştırmada yanıt aranan sorulardan yola çıkılarak 12 boyutu olan bir

çerçeve oluşturulmuştur. Elde edilen veriler, oluşturulan çerçeveye göre düzenlenmiş, her bir boyut altına ilgili ifadeler kodlanmış ve frekans değerleri verilmiştir. Kodlanan ifade ve görüşleri destekleyen doğrudan alıntılar çerçeveye işlenmiştir. Analizin son basamağında ulaşılan bulgular yorumlanmış, daha önce yapılmış araştırmalarla da karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

### Etik Kurulu İzni

Çalışma, araştırma ve yayın etiğine uygun biçimde yürütülmüş, aşağıda bilgileri verilen kuruldaki etik kurul izni alınmıştır.

Kurul adı = İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 11.03.2020

Belge sayı numarası= 26234280-100-E.4514

### Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ulaşılan bulgular araştırma sorunlarına uygun biçimde sıralanmıştır.

### Öğretmen Adaylarının Alanlarında Yapılmış Çalışmaları Takip Etme Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkçe Eğitimi alanında yapılmış bilimsel çalışmaları takip etme durumlarına ilişkin bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir:

Tablo 2.

*Alanda Yapılmış Çalışmaları Takip Etme Durumuna İlişkin Bulgular*

<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>Örnek ifadeler</i>
Gerekli durumlarda takip etme (Ödev, sınav vs. için) (K3, K4, K5, K6, K17, K19, K21, K23, K24, K26, K27, K33, K37, K42, K45)	15	“Daha çok derslerde ödevlerle alakalı olduğu zaman gelişmeleri takip ediyoruz veya öğretmenlerin verdiği ödevlere yönelik araştırma yaparken takip ediyoruz ya da öğretmenlerimiz gelip bu araştırmaları bize sunduğu zaman ulaşabiliyoruz. Ekstra olarak kendimizin gayret gösterip takip ettiğimiz söyleyemem.” (K42)
Düzenli olarak takip etmeme (K9, K22, K28, K29, K30, K32, K34, K38, K39, K43, K44)	11	“Ara sıra, vakit buldukça takip ediyorum.” (K28)
Hiç takip etmeme (K8, K10, K11, K16, K25, K46)	6	“Bilimsel araştırmaları takip etmiyorum.” (K10)
Takip etme (K18, K31, K36, K40, K41)	5	“Bilimsel araştırmaları takip ediyorum.” (K18)
Akademik sosyal ağları takip etme (K1, K2, K13, K14, K35)	5	“Alanımda çalışma yapan hocaları Academia’dan takip ediyorum.” (K1)
Akademisyen yönlendirmesiyle takip etme (K7, K12, K15, K20)	4	“Üniversiteye gelince hocalarımızın akademik olarak bizi yönlendirmesi ile makale okumaya başladım.” (K7)

Öğrencilerden 15’i eğitim aldıkları alanda yapılmış çalışmaları hazırlayacakları bir ödev veya girecekleri bir sınav dolayısıyla takip etmekte, dönemsel bir görev olarak görmektedir. Öğrencilerden 11’i bilimsel çalışmaları düzenli olmasa da takip ettiğini ifade etmiştir. Öğrencilerden 6 tanesi bu tür çalışmaları hiç takip etmediğini belirtirken 5 öğrenci düzenli olarak okuma ve araştırma yaptığını ifade etmiştir. Çalışmaları sosyal ağlardan takip ettiğini belirten öğrenci sayısı 5, fakültedeki öğretim üyelerinin yönlendirmeleri ile takip ettiğini belirten öğrenci sayısı ise 4’tür.

### Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Dil/Anlatım Özelliklerine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bilimsel araştırmalarda kullanılan söylem biçimi ile ilgili görüşlerine Tablo 3'te yer verilmiştir:

Tablo 3.

#### *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Söylem Biçimine/Kullanılan Dil ve Anlatıma İlişkin Bulgular*

<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>Örnek ifadeler</i>
Resmî bir dil (K1, K2, K3, K6, K7, K8, K12, K13, K15, K18, K20, K21, K22, K23, K26, K27, K28, K31, K33, K34, K38, K40, K42, K45, K46)	25	"Son derece resmî bir dil kullanılıyor." (K3)
Nesnel bir dil (K1, K2, K4, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K20, K21, K24, K25, K26, K28, K36, K39, K44, K45)	22	"Dili, üslubu net, nesnel" (K10)
Terimsel bir dil (K1, K11, K12, K15, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K30, K35, K37, K41, K44)	15	"Akademik terimler de çok kullanılıyor makalelerde." (K12)
Anlaşılması zor, ağır bir dil (K5, K6, K11, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K32, K33, K41, K44)	13	"Dilde, yani, genelde ağır bir dil oluyor. Okurken anlamadığım yerler oluyor. Anlamak için araştırmak zorunda kalıyorum, metni anlayabilmek için. Benim için anlaşılmaz." (K16)
Sade ve anlaşılır bir dil (K29, K35, K38, K43)	4	"Beklediğimden daha sade olmaları benim dikkatimi çekiyor. Özellikle bu makalelerin giriş bölümünde, araştırmanın konusunu anlattıkları bölümde yahut en son ulaştıkları bilgileri topladıkları bölümlerde çok sade ve anlaşılır bir dil kullanıyorlar." (K29)

Öğrencilerden 25'ine göre akademik metinlerde kullanılan söylem biçimi resmî olarak ifade edilebilir. Söylem biçiminin nesnel olduğunu düşünen öğrenci sayısı 22'dir. Bu tür metinlerde çok sayıda terim bulunduğunu belirten öğrenci sayısı 15; anlaşılması güç, ağır bir dil kullanıldığını söyleyen öğrenci sayısı 13'tür. Akademik metinlerin sade ve anlaşılır olduğunu söyleyen öğrenci sayısı ise 4'tür.

### Öğretmen Adaylarının Akademik Metin Üretim Süreçlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin içinde yazma görevi de bulunan bir araştırma/inceleme ödevi süreci ile ilgili deneyimlerine Tablo 4'te yer verilmiştir:

Tablo 4.

#### *Bilimsel Araştırma Çalışmasına/İnceleme Ödevi Sürecine İlişkin Bulgular*

<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>Örnek ifadeler</i>
Alanyazın taraması yapma (K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K16, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K31, K32, K34, K35, K36, K37, K38, K41, K42, K43, K45, K46)	35	"Konu ile ilgili makaleleri araştırıyorum. Tek tek okumuyorum anahtar kelimeleri tarıyorum. Çok geçiyorsa makaleleri okuyorum." (K20)
Planlama (K4, K14, K16, K18, K21, K28, K29, K39, K40, K45)	10	"Nasıl yapacağımı planlıyorum...Kağıt üzerinde mi, bilgisayarda mı... Hangi sitelere gireceğimi..." (K4)
Akademisyen yönlendirmesine göre oluşturma (K15, K17, K30, K33, K44, K46)	6	"Hocalar yazılı ödevin yönergelerini sunuyor. Belli bir süre veriyor. Hocanın

Konuyu belirleme (K16, K21, K29, K39, K42)	5	verdiği yönergelerle bakarak süreç içinde ödevi yapılandırıyoruz.” (K15) “Hocalar yazılı ödevin yönergelerini sunuyor. Belli bir süre veriyor. Hocanın verdiği yönergelerle bakarak süreç içinde ödevi yapılandırıyoruz.” (K15)
Verileri yorumlama (K1, K8, K11)	3	“Araştırma sonrasında verileri ortaya koyup yorumlamaya çalışıyoruz.” (K1)
Konuyu anlama (K9, K13, K22)	3	“Bunun için önce konuda bilmediğimiz kelimeler bile olabiliyor önce konuyu anlamaya çalışıyoruz. Konuya dair bilgi edinerek başlıyoruz.” (K9)
Deney/gözlem yapma (K6, K7, K13)	3	“Deney ve gözlemlerle başlıyor. Lisede ben bitkiler üzerindeki farklı hayvanların gübrelerinin büyümesi üzerindeki etkisini araştırdım. Bu gözlem yaklaşık 4 ay sürdü.” (K6)
Amaç belirleme (K14, K21)	2	“İlk önce ne yapmam gerektiğine yani amacıma bakıyorum.” (K14)
Verileri çözümleme (K3)	1	“Anket, gözlem ve görüşme soruları...Onların analizini yaptıktan sonra yazıya geçiyorum.” (K3)

Öğrencilerden 35’i, içinde yazma görevi de bulunan araştırma/inceleme ödevi sürecine alanyazın taraması yaparak 10’u ise planlama yaparak başladığını ifade etmiştir. Öğrencilerden 6’sı bu süreci ilgili dersin öğretim üyesinin beklentisine göre biçimlendirmekte ve varsa önceden belirlenmiş şablonları kullanmaktadır. Öğrencilerden 5’i konu seçimine değinmiş; ilgili dersin öğretim üyesi bir ödev konusu vermediği takdirde çalışacak bir konu bulmaya odaklandığını belirtmiştir. Öğretim üyesi tarafından verilen konuyu anlamaya çalışmanın, ödev sürecinin bir parçası olduğunu vurgulayan öğrenci sayısı 3’tür. Bu süreçte deney/gözlem yaptığını belirten öğrenci sayısı da 3’tür. 3 öğrenci, çalışmada ulaştığı verileri yorumladığını belirtmiştir. Öğrencilerden 2’si çalışmanın amacı üzerinde durduğunu belirtmiş, 1 öğrenci ise veri çözümlenmekten söz etmiştir.

Öğrencilerin kaynak tarama süreci ile ilgili bilgi ve deneyimlerine Tablo 5’te yer verilmiştir:

Tablo 5.

*Kaynak Tarama Sürecine İlişkin Bulgular*

<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>Örnek ifadeler</i>
Akademik arama motoru kullanma (K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K16, K17, K20, K21, K24, K25, K26, K29, K36, K37, K41, K42, K44, K45, K46)	23	“Kaynak tarama sürecinde Google Akademik, DergiPark tarzında veri tabanlarından yararlandık.” (K12)
Kütüphanelerden yararlanma (K1, K11, K15, K23, K28, K29, K32, K33, K36, K37, K40, K42, K45)	13	“Kütüphanelerdeki kitaplardan bulmaya çalışıyorum.” (K28)
Akademisyenden destek alma (K1, K2, K4, K5, K27, K30, K31, K33, K35, K38, K39, K45)	12	“Öncelikle hocama soruyorum.” (K27)
Arama motoru kullanma (K4, K19, K28, K31, K32, K33, K34, K38, K40, K43)	10	“Google’a yazıp buluyorum.” (K4)
Akademik yazıların kaynaklarından yararlanma (K3, K6, K13, K25, K35)	5	“Bazı alanında yazılmış bilim adamları ya da uzmanların kitaplarına bakarak daha çok kaynak taraması yapıyorum.” (K25)
Akademik sosyal ağları kullanma (K1, K3, K4)	4	“Academia’yı kullanıyorum.” (K26)

## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri

K10, K14, K20, K26)

Kendi kitaplarından yararlanma (K17, K22, 3  
K32)

“Elimde bahsedilen bir kitap varsa bunu biliyorsam bakıyorum.” (K22)

Kurumsal sitelerden yararlanma (K18, K24, 3  
K42)

“Türk Dil Kurumu’nun sayfasına bakıyorum.” (K18)

Öğrencilerinden 23’ü, kaynak tarama sürecinde en sık başvurduğu aracın akademik arama motorları olduğunu söylemiştir. 13 öğrenci kaynak tararken kütüphanelere başvurduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden 12’si bu konuda öğretim üyelerinden destek aldığını ifade etmiştir. Genel arama motorlarını kullanan öğrenci sayısı 10, akademik yazıların kaynakçasından faydalanan öğrenci sayısı 5, akademik sosyal ağları kullanan öğrenci sayısı 4, kurumsal sitelerden faydalanan öğrenci sayısı 3 ve kendi kaynak kitaplarından faydalanan öğrenci sayısı 3’tür.

Öğrencilerin inceleme/araştırma çalışmasının metnini yazarken dikkat ettiği dış yapı özelliklerine ilişkin bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir:

Tablo 6.

### *Metin Oluştururken Dikkat Edilen Dış Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular*

<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>Örnek ifadeler</i>
Yazı büyüklüğü (K9, K12, K13, K14, K18, K19, K20, K23, K24, K26, K29, K33, K37, K41, K46)	15	“Yazı boyutunu falan da ayarladık.” (K12)
Sayfa düzeni (K8, K14, K16, K18, K25, K29, K35, K39, K44, K45)	10	“Sayfa düzenine dikkat ettik.” (K45)
Bilimsel yazı formatına uyma (K2, K3, K4, K8, K10, K12, K17, K36, K46)	9	“Evet kullanıyorum, bilimsel araştırma dersinde ilk kısmından son kısmına kadar bir format verildi; onu kullanıyorum.” (K3)
Yazı tipi (K13, K14, K19, K20, K23, K33, K37, K42)	8	“Hep times kullanıyorum” (K13)
Kaynak belirtme (K7, K13, K21, K26, K39, K42)	6	“Kaynağın önemli olduğunu lise 2-3te fark ettim ama bu kadar önemli olduğunu bilmiyordum. Ama üniversiteye geldiğim zamana kaynağın önemini öğrendim. Hocalarımız çok istemese de ben yazıyordum lisede de. Burada daha fazla vurgulanıyor.” (K7)
Yazım kuralları (K12, K16, K18, K20, K38, K45)	6	“Yazım kurallarına dikkat ediyorum.” (K38)
Kapak oluşturma (K15, K16, K20)	3	“Dış yapıda öncelikle kapağa, hangi derse ait olduğunu, ödevin bilgilerini eklerim.” (K15)
Noktalama (K20, K38, K44)	3	“Punto, yazım noktalama, genel görüntü. Baktığım özellikler.” (K20)

Öğrencilerden 15’i metin oluştururken en fazla dikkat ettiği unsurun yazı boyutu olduğunu ifade etmiştir. 10 öğrenci sayfa düzenine dikkat etmekte, 9 öğrenci ilgili dersin öğretim üyesi tarafından verilen yazım şablonu ya da kontrol listesine göre yazısını şekillendirmektedir. Öğrencilerden 8’i yazı tipine, 6’sı yazım kurallarına, 3’ü noktalama kurallarına, 3’ü çalışma için hazırladığı kapağa dikkat ettiğini belirtmiştir. Kaynak gösterimini dış yapı özellikleri arasında gören öğrenci sayısı ise 6’dır.

Öğrencilerin inceleme/araştırma çalışmasının metnini yazarken dikkat ettiği dil ve anlatım özelliklerine ilişkin bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir:

Tablo 7.

*Metin Oluştururken Kullanılan Dil ve Anlatıma İlişkin Bulgular*

Kodlar	f	Örnek ifadeler
Sade ve anlaşılır bir dil (K5, K8, K9, K13, K15, K16, K18, K20, K23, K25, K29, K32, K33, K34, K35, K41, K43)	17	“Çok ağır olmamasına dikkat ediyorum. Herhangi biri de okusa anlasın.” (K20)
Resmî bir dil (K1, K3, K6, K20, K21, K23, K25, K26, K27, K30, K31, K36, K37, K42, K44, K46)	16	“Günlük hayattan uzak, resmî bir dil kullanıyorum.” (K31)
Nesnel bir dil (K2, K3, K10, K12, K14, K20, K26, K36, K38, K39, K44, K45)	12	“Bilimsel bir metin oluşturuyorsam nesnel olmasına dikkat ediyorum.” (K14)
Noktalama işaretleri (K16, K19)	2	“Noktalama işaretleri düzenliyorum.” (K19)
Samimi bir dil (K24, K28)	2	“Resmî dil kullanmayı sevmiyorum çünkü beceremiyorum. Daha samimi bir dil kullanıyorum.” (K24)
Eş anlamlı sözcükler (K1)	1	“Metindeki söz varlığını zenginleştirmek için eş anlamlı sözcükler kullanmayı denerim.” (K1)

Öğrencilerden 17’si inceleme/araştırma çalışmalarında sade ve anlaşılır, 16’sı resmî, 12’si nesnel bir dil kullandığını ifade etmiştir. 2 öğrenci bu tür metinlerde samimi bir dil kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerden 2’si noktalama işaretlerinden bahsetmiş, 1 öğrenci ise metnini zenginleştirmek için eş anlamlı sözcüklere yer verdiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin inceleme/araştırma çalışmasının metnini kullandığı düşünmeyi temellendirme biçimlerine ilişkin bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir:

Tablo 8.

*Düşünmeyi Temellendirme Biçimlerini Kullanma Durumuna İlişkin Bulgular*

Kodlar	f	Örnek ifadeler
Tanımlama yapma (K2, K3, K6, K24, K25, K28, K35, K37, K40)	9	“Evet özellikle tanımlamayı kullanırım. Farklı şekilde tanımlamaya özen gösteririm ki kafaya daha kolay yerleşsin anlatmak istediğim düşünce.” (K28)
Açıklama yapma (K12, K13, K21, K25, K27, K30, K35, K40)	8	“Zaten bulgular kısmında tablo oluşturup onların açıklamasını yapmıştık. Normalde de açıklamayı kullanırım ama tablo oluşturmayı kullanmam sanırım.” (K12)
Tablolardan yararlanma (K6, K9, K19, K26, K37, K40, K42, K46)	8	“Tablo yapmayı ve yorumlamayı çok seviyorum.” (K37)
Karşılaştırma (K13, K15, K17, K21, K30, K39, K43, K45)	8	“Derse gidip gözlem yaptım ama bir önceki raporumda başka bir şey yazıyor. İki raporu karşılaştırıyorum. Diyorum ki derste şunu şunu yapmam gerekirdi, ben öğretmenden şunları bekliyordum. Ama öğretmen beklediğim profile uymuyordu, nedeni de şu. Yani hem karşılaştırma hem de açıklamayı birlikte kullanıyorum.” (K13)
Hepsini kullanma (K4, K18, K20, K44)	4	“Kullanıyorum yani saydıklarınızın hepsini kullanmaya çalışıyorum.” (K4)



## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri

İstatistiklerden yararlanma (K1, K6, K9)	3	“Bir konuya ait veriler denk gelirse, tablolar, istatistikler. Mutlaka kullanırım.” (K9)
Tanık gösterme (K25, K38)	2	“Onu önce bir bilimsel olarak açıklayarak daha sonra da bu açıkladığım şeyi de alanında uzman kişiler, onunla uğraşmış kişiler tarafından alıntı yaparak tanık göstererek metni daha çok zenginleştiriyorum.” (K25)
Grafiklerden yararlanma (K2, K19)	2	“Metin türü uygunsa grafiklerden yararlanıyorum.” (K2)
Tartışma (K17)	1	“Tablo ve istatistik bilgilerden yararlanmıyorum ama karşılaştırma, tartışma gibi şeylerden, sınavlarda yazarken de tez- antitez biçiminde yazıyorum.” (K17)

Öğrencilerin inceleme/araştırma çalışmalarında kullandıkları düşünceyi temellendirme biçimleri sıklıklarına göre; 9 yanıt ile tanımlama yapma, 8'er yanıt ile açıklama yapma, karşılaştırma yapma ve tablolardan yararlanma, 4 yanıt ile tümünü kullanma, 3 yanıt ile istatistiklerden yararlanma, 2 yanıt ile tanık gösterme, 2 yanıt ile grafiklerden yararlanma ve 1 yanıt tartışma olarak sıralanabilir.

Öğrencilerin oluşturdukları ödev metinlerinde kaynak bildirme biçimlerini kullanma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 9'da yer almaktadır:

Tablo 9.

### Kaynak Bildirme Biçimleri Hakkındaki Bilgilere İlişkin Bulgular

Kodlar	f	Örnek ifadeler
Kaynakça oluşturma (K1, K2, K4, K7, K8, K11, K12, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K24, K28, K29, K30, K35, K41, K42, K43, K44, K45, K46)	25	“Evet, kaynak göstermem gerektiğini biliyorum. Ortaokuldan beri biliyorum. Kaynakça gösterirken bir tane başlık koyuyorum. Maddelendiriyorum. Alt alta yazıyorum.” (K19)
Dipnot oluşturma (K1, K13, K15, K20, K23, K29, K41, K42, K43, K45)	10	“Metin içinde yalnızca dipnot düşünüyorum” (K13)
Alıntı yapma (K1, K3, K38, K41, K44)	5	“Ödevi yapıyorum, bir yerden alıntı yapmam gerekiyorsa alır, bilgileri parantez içinde yazarım.” (K38)

Öğrencilerden 25'i çalışmalarına kaynakça bölümü eklediğini belirtmiştir. Öğrencilerden 10'u dipnot oluşturduğunu ifade ederken 5'i yaptığı alıntılarını metin içinde gösterdiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin hazırladıkları çalışmaları teslim etmeden önce gözden geçirme durumlarına ilişkin bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir:

Tablo 10.

### Metni Teslim Etmeden Önce Gözden Geçirme Durumuna İlişkin Bulgular

Kodlar	f	Örnek ifadeler
Gözden geçiriyorum. (K1, K2, K3, K4, K6, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K23, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K35, K36, K37, K38,	41	“Kontrol ediyorum. Taslak oluşturuyorum. Bitince okuyorum. Aklıma takılan yerleri kırmızı ile işaretliyorum Word'de. O noktalara

K39, K40, K41, K42, K43, K44, K45, K46) Duruma göre gözden geçiriyorum. (K12, 3 K14, K22)	3	dönüp tekrar okuyup veriyorum.” (K13) “Çok fazla değil. Son gün ödeviye teslim edeceğim günün sabahı flasha atılır ve çıkartılır. Ama çok önemseydiği, hocamın bana yol gösterdiği, yardımcı olduğu bir ödevse gerçekten değer verip tekrar tekrar gözden geçiriyorum. Öğretim üyesinin tutumuna göre değişiyor.” (K14)
Gözden geçirmiyorum. (K9, K24)	2	“Zaten hazırlama sürecinde her şeyiyle fazlaca zaman geçirdiğimiz için tekrar gözden geçirmiyorum. Taslak halini veriyorum.” (K9)

Öğrencilerden 41’i hazırladığı çalışmaları ilgili dersin öğretim üyesine teslim etmeden önce gözden geçirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerden 3’ü gözden geçirme işlemini ilgili dersin öğretim üyesinin tutumuna ya da çalışmanın ders içindeki önemine göre yaptığını belirtmiştir. 2 öğrenci çalışmalarını teslim etmeden önce gözden geçirmedeğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin çalışmalarını tamamladıkları dersin öğretim elemanından dönüt alabilme ve bu dönütlerden yararlanabilme durumlarına ilişkin bulgulara Tablo 11’de yer verilmiştir:

Tablo 11.

*İlgili Dersin Öğretim Elemanından Dönüt Alabilme Ve Yaralanabilme Durumuna İlişkin Bulgular*

<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>Örnek ifadeler</i>
Dönüt alıyorum. (K1, K3, K12, K13, K14, K15, K23, K25, K27, K28, K30, K35, K36, K37, K41, K42, K44, K45, K46)	19	“Kesinlikle tüm hocalarımdan alıyorum gerçekten. Maille, ders arasında ben yanlarına gittiğimde hiç geri çeviren, dönüt yapmayan olmadı.” (K28)
Dönüt almıyorum. (K4, K8, K9, K10, K11, K16, K19, K22, K26, K29, K32, K33, K34, K39, K43)	15	“Kesinlikle dönüt alamıyorum.” (K33)
Bazen dönüt alıyorum, bazen almıyorum. (K2, K14, K17, K18, K20, K21, K24, K31, K38, K40)	10	“Hoca öğrenciyi gördüğünde kaçmak peşindeyse tabii ki dönüt alamıyorum. Ama öğrenci ile arası iyiyse, bir şeyler vermek istiyorsa alabiliyoruz.” (K24)

Öğrencilerden 19’u teslim ettikleri çalışmalar ile ilgili dönütler alabildiğini, 15’i ise dönüt alamadığını belirtmiştir. Öğrencilerden 10’u bazı çalışmalarında dönüt alabildiğini ifade etmiştir.

**Öğretmen Adaylarının Akademik Yazma Kavramının Tanımlanmasına İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin akademik yazma kavramını tanımlamalarına ilişkin bulgulara Tablo 12’de yer verilmiştir:

Tablo 12.

*Akademik Yazma Kavramını Tanımlamaya İlişkin Bulgular*

<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>Örnek ifadeler</i>
Bilimsel bir araştırma sonucu oluşturulan yazı (K1, K2, K6, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K18, K25, K28, K30, K33, K35, K38, K39, K40)	18	“Belli bir problem üzerine bir araştırma yapılmış, veriler toplanmış, yorumlar yapılmış yazma türü.” (K1)
Resmî bir yazı (K6, K7, K23, K27, K31, K36, K37, K40, K42)	9	“Belli bir konu üzerinde gözlem yapıp rapor tutularak yapılan resmî yazılardır.” (K6)

## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri

Nesnel (K8, K9, K14, K17, K36, K44, K45)	7	“Akademik yazma, nesnel cümlelerle ve metnin bütünüyle ilgili yani anlamından kopmadan, daha gerçekçi, açık olması gerekiyor.” (K14)
Uzmanlık gerektiren (K21, K22, K26, K43)	4	“Bir uzmanlık alanında yazılan, bol bol terimlerin kullanıldığı herkese değil de yalnızca belli bir zümreye hitap eden yazma süreci.” (K21)
Kuralları olan (K7, K13, K15)	3	“Günlük dilden farklı olarak, bilimsel bir teknikle, kurallara bağlı olarak yazmadır.” (K7)
Yenilik getiren (K2, K3, K20)	3	“Yeni bir şey yapma, bir yenilik getirmeyi ifade ediyor.” (K3)
Bilinçlendirme yazısı (K4, K9, K42)	3	“Bir konu hakkında insanları bilinçlendirmek adına yazılan bir yazı.” (K4)
Anlaması zor bir yazı (K5, K17, K41)	3	“Anlaması zor bir dil kullandıkları için anlaması zor.” (K5)
Ödevle ilgili (K16, K46)	2	“Akademik yazma... Yalnızca ödevlerle ilgili... Hiç çalışmayı düşünmüyorum bu konuda.” (K16)
Zor bir iş (K19)	1	“Akademik yazma zor bir iş. Çok zor bir iş. Ben yazamam.” (K19)
Akademik yükselme için oluşturulan yazı (K24)	1	“Biraz ağır olacak ama akademik personellerin rütbe atlamak için uğraştıkları şey.” (K24)

Öğrencilerden 18'ine göre akademik yazılar bilimsel bir araştırmanın sonucunu bildiren yazılardır. Akademik yazıları resmî yazılar olarak tanımlayan 9 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerden 7'si akademik yazıların nesnel olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerden 4'ü bu tür yazıların uzmanlık gerektirdiğini düşünmektedir. 3'er öğrenci için akademik yazı kuralları olan yazı, yenilik getiren yazı, bilinçlendirme yazısı ve anlaması zor yazıdır. Öğrencilerden 2'si bu tür yazıları yalnız ödevlerle ilişkilendirebildiğini ifade etmiştir. Öğrencilerden 1'i akademik yazı ya da akademik yazma becerisi ile ilgili tanımlama yapamamış; akademik yazma sürecinin zorluğuna dikkat çekmiştir. 1 öğrenci ise akademik yazıları *görevde yükselme için yazılan yazılar* olarak tanımlamıştır.

### Öğretmen Adaylarının Ortaöğretim Süresince Karşılaştıkları Ders İçeriklerinin Akademik Yazma Becerilerine Etkilerini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ortaöğretim eğitimleri süresince gördükleri derslerde akademik yazma becerilerini geliştirebilecek uygulamalarla karşılaşma durumlarına ilişkin bulgulara Tablo 13'te yer verilmiştir:

Tablo 13.

*Ortaöğretim döneminde akademik yazma becerisini geliştirecek uygulamalarla karşılaşma durumuna ilişkin bulgular*

Kodlar	f	Örnek ifadeler
Karşılaşmadım. (K1, K3, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K14, K17, K18, K21, K22, K23, K24, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K35, K36, K37, K38, K39, K41, K42, K43, K46)	32	“Lisede hiç karşılaşmadığımız için üniversitede zorlanıyoruz zaten.” (K41)
Kısmen karşılaştım. (K2, K8, K12, K13, K15,	9	“Lisede karşılaştım ama sayısı çok azdı.

K19, K25, K44, K45)

Üstelik süremiz de dar olduğu için derslerde pekiştirme şansımız da olmadı.” (K19))

Karşılaştım.(K4, K16, K20, K26, K40)

5

“Dil ve anlatımda bilimsel yazıların önemli noktaları şeklinde ufak tefek bilgiler aktarılmıştı. Lise 2’de bir proje almıştım. Her hafta hocaya gidip dönüt almam gerekiyordu. Bilimsel yazı nasıl yazılır orada görmüştüm. Kaynakça oluşturmayı orada görmüştüm.” (K20)

Öğrencilerden 32’si ortaöğretim döneminde akademik yazma becerisini geliştirecek etkinliklerle karşılaşmadığını belirtmiştir. 9 öğrenci bu tür etkinlik ve uygulamalarla kısmen karşılaştığını ifade ederken 5 öğrenci ise okullarında akademik yazma becerisini destekleyecek uygulamalar yapıldığını belirtmiştir.

### Sonuçlar

Öğrencilerin önemli bir bölümü öğrenim gördükleri alanla ilgili bilimsel çalışmalarını yalnızca ödev ya da sınav dönemlerinde daha yüksek ders notu alabilmek amacı ile takip etmektedir. Öğrencilerin bilimsel çalışmaları takip etmek için Academia.edu gibi siteleri takip ettikleri, öğretim üyelerinin önerdikleri çalışmalara dikkat ettikleri ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Öğrencilerin önemli bir bölümü akademik metinlerde kullanılan söylem biçiminin genel özelliklerini bilmektedir. Bununla birlikte bir kısmı bu tür metinlerin karmaşık ve anlaşılması güç olduğunu belirtirken diğer bir bölümü akademik metinlerin sade ve anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni öğrencilerin önceki öğrenmelerinin birbirinden farklı olması olabilir.

Öğrenciler genel olarak içinde yazma görevi de olan araştırma/ödev süreçlerinde alanyazın taraması yapmaktadır. Taramadan önce ya da tarama sonrasında yazma sürecini planlayan öğrenciler bulunmaktadır. Öğrencilerin yazım süreci kaynak tarama, veri elde etme, elde edilen verileri yazıya dökme biçiminde ilerlemektedir.

Öğrenciler kaynak tararken daha çok internetten yararlanmaktadır. Google, Google Akademik, DergiPark Akademik, Ulusal Tez Merkezi, Academia.edu adı geçen arama motorları ve araştırma veri tabanlarıdır. Kütüphanelerde veya kişisel kitaplıklarında yer alan basılı kaynaklardan yararlanan öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrencilerin bir bölümü doğru kaynaklara ulaşmak için öğretim üyelerinin rehberliğini ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Öğrencilerden bir kısmı oluşturdukları metinlerin dış yapı özelliklerinden bahsederken yazı büyüklüğü, sayfa düzeni ve yazı tipi ile ilgili tercihlerine değinmiştir. İlgili dersin öğretim üyesi tarafından oluşturulmuş bir yazı formatının bulunmasının öğrencilerin dış yapı özelliklerine daha fazla dikkat etmesine ve daha düzenli metinler oluşturabilmelerine olanak sağladığı düşünülmektedir.

Öğrenciler oluşturdukları metinlerde kullandıkları dilin resmî ve nesnel olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Takip ettikleri bilimsel çalışmalarda kullanılan söylem biçimini kendi metinlerine uygulamaya çalıştığını ifade eden öğrencilerin yanı sıra, bilimsel metinleri anlamadığı için kendi metinlerinde sade ve anlaşılır bir dil kullandığını belirten öğrenciler de bulunmaktadır.

Tanımlama, açıklama, karşılaştırma yapma ve tablolar oluşturma öğrencilerden bir bölümünün ürettikleri metinlerde yararlandıklarını belirttikleri düşünceyi geliştirme yollarıdır. İstatistiksel bilgilerden yararlanma, tanık gösterme, tartışma gibi yolları ise oldukça az sayıda öğrenci tercih etmektedir.

Öğrencilerin yarısından fazlası çalışmalarında yararlandıkları kaynakları belirtmeleri gerektiğini bilmektedir. Bununla birlikte tam ve doğru biçimde kaynak gösterebildiğini belirten bir öğrenci olmamıştır.

Öğrencilerin tamamına yakını hazırladıkları metinleri teslim etmeden önce gözden geçirdiklerini, metinler üzerinde değişiklik ve düzeltmeler yaptıklarını ifade etmişlerdir.

## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin yarısına yakını oluşturdukları ödev/çalışmalar hakkında öğretim üyelerinden dönüt alabildiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenme sürecinin temel unsurlarından biri olan dönütün öğrenciler tarafından kendileri talep ettiğinde verilen bir bildirim olarak yorumlanması dikkat çekicidir.

Öğrenciler akademik metinleri yaşamlarına uzak görmektedir. Akademik yazılar uzmanlar tarafından yapılan araştırmalar sonucunda oluşturulmuş anlaşılması güç yazılar olarak tanımlanmıştır. Öğrenciler okur olarak anlamakta zorlandıkları bu tür yazıların yazarı olabileceklerini düşünmemektedir.

Öğrencilerin çok büyük bir bölümü ortaöğretim dönemlerinde akademik yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak etkinliklerle karşılaşmamıştır. Öğrencilerden bir bölümü ise Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından düzenlenen proje yarışmalarına katılmıştır. Ortaöğretimde deneyim kazanmış öğrencilerin akademik yazma konusunda daha fazla bilgi sahibi olduğu gözlenmiştir.

### Öneriler

Akademik yazmanın önemi ve bilimsel gelişmeler açısından gerekliliği, çeşitli uygulamalarla hissettirilebilir.

Akademisyenler derslerinde öğrencileri, çeşitli akademik yayınları okuma konusunda teşvik edebilirler.

Bilişim teknolojilerinin kullanımı konusunda öğrencilere eğitimler verilebilir. Akademik sitelere üyelikler, bu sitelerin işlevleri vb. konularında öğrencilere rehber olunabilir.

Akademik yazının dili, düzeni, yazım biçimi, akışı vb. gibi özellikleri, çeşitli akademik metinlerle açıklanabilir.

Kaynak tarama, özellikle de intihalin ne olduğu açıklanarak atıfların nasıl yapılabileceği konusu, ayrıntılı bir biçimde ele alınabilir.

Öğrenciler, çeşitli akademik yayınları hazırlama, sunma veya başkalarıyla paylaşma konularında teşvik edilebilir.

2018 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan Türkçe Öğretmenliği Lisans Öğretim Programında akademik yazma Türk Dili II dersi içeriği kapsamında ele alınmıştır. Akademik yazmanın öğretim sürecine girmiş olması atılan önemli bir adımdır. Ancak bu dersin yüz yüze yürütülmesi öğrenciler için yararlı olacaktır. Öğrenciler, ortaya koydukları ürünlerle ilgili geribildirim gereksinimi hissetmektedirler.

### Kaynaklar

- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 209-220.
- Aslan, C. (2010). Türkçe Eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 87-115.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 21, 29-61.
- Bahar, M. A. (2014). Lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 209-233.
- Baki, Y. ve Karakuş, N. (2017) Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler: RTEÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 573-593.
- Bayat, N. (2009). Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının akademik yazılarında yapısal özellikler. *Dil Dergisi*, 145, 48-63.
- Berger, A. A. (2008). *The academic writer's toolkit*. California: Left Coast Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Çamurcu, D. (2011). Yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 503- 518.
- Çocuk, H. E. & Kanatlı, F. (2012). *Yazılı anlatım ürünlerinde Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin metinsellik ölçütlerini kullanabilme durumları: Mersin Üniversitesi örneği*. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı Bildiri Kitabı. 05-06 Temmuz 2012.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2017). Akademik yazma açısından tez yazım kılavuzları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 287-312.
- Dura, C. (2005). *Düşünme, araştırma, yazma*. Bursa: Ekin Basım Yayın.
- Elmborg, J. (2006). Critical information literacy: Implications for instructional practice. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(2). 117-220.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (1). 271-290.
- Kan, M. O. ve Gedik, F. N. (2016). Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6 (1). 402-408.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(13), 373-385.
- Lea, M. R. & Street, B.V. (2006). The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim adresi: [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf).
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Swales, J. M. & Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students: Essential skills and tasks*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Şenöz-Ayata, C. (2014). *Bilimsel metin üretimi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 63-82.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1,14-21.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009) *21st century skills learning for life in our times*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(3), 63-82.
- Uzun, L. (2001). Bilimsel metne özgü önbiçimlenişler ve bilimsel metin yazma edimi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 12, 197-204.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Erişim adresi:[http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_rEHF8BIsfYRx/10279/49875](http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/49875).
- Yükseköğretim Kurulu (2018). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Erişim adresi:<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>.
- Yücelşen N., Karagöz M., Ak Başoğul D. (2015). The opinions of students about choosing thesis subjects in Turkish education and turkish as a foreign language department. *Anthropologist*, 22, 219-226.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

In this study, Turkish teacher candidates were asked to evaluate themselves and their educational processes regarding academic writing and express their opinions about the subject. The goal was to identify students' weaknesses and needs in academic writing and make suggestions to help them overcome those deficiencies and needs. For these purposes, answers to the following questions were sought:

1. How well do Turkish teacher candidates follow the work done in their future profession?
2. What are the opinions of Turkish teacher candidates regarding the language/expression features used in academic texts?
3. How do the academic writing processes by Turkish teacher candidates come along?
4. How do Turkish teacher candidates define the concept of academic writing?
5. How do Turkish teacher candidates evaluate the effects of high school course content they encountered during their secondary education on their own academic writing skills?

### **Method**

This is a descriptive study, qualitative by design and aimed at determining the opinions of Turkish teacher candidates on academic writing skills. The interview technique was used in the study.

The study group consists of 46 students who were enrolled in the Turkish teacher education programs at public universities in İstanbul and agreed to participate in the study. The data were collected through the interview form developed by the researchers. The interviews were held at İstanbul University - Cerrahpaşa, İstanbul Medeniyet University, Marmara University and Yıldız Technical University. A voice recorder was used to record the interviews. The total length of the interviews was 344 minutes and 52 seconds. The data were analyzed descriptively by following the steps suggested by Yıldırım and Şimşek (2013).

### **Results**

The results showed that a significant number of students followed scientific studies only to get higher grades in their homework or exams. Participants followed sites like Academia.edu to follow scientific studies. Participants preferred to read the works suggested by their lecturers.

Most of the students knew the general characteristics of the discourse used in academic texts.

The students generally used the internet while searching resources. Google, Google Scholar, DergiPark Academic, National Thesis Center, and Academia.edu were the databases used by the students. Some students stated that they needed the guidance of the faculty members in order to reach the right resources.

The students stated that they paid attention to the fact that the language they used while writing academic texts was formal and objective.

Some students stated that they tried to apply the discourse features of the academic texts they read to their own texts. A group of students stated that they used understandable language in their own texts because they did not understand the language in academic texts.

A large part of the participants stated that they had not encountered activities that would contribute to the development of their academic writing skills in high school.

The students believed that academic texts were not connected to their lives. Participants defined academic writing consisting of difficult-to-understand articles created as a result of research by experts.

### **Suggestions**

The importance of academic writing and its necessity in terms of scientific developments may be understood through various applications.

Academicians can encourage their students to read various academic publications in their classes.

Students can be trained on the use of information technologies. Students can be guided on issues such as membership to academic sites and their functions.

The layout, flow, discourse characteristics of academic writing can be explained through the use of various academic texts.

Students can be encouraged to prepare academic publications and share them with others.

## Ekler

### Ek-1. Akademik Yazmaya İlişkin Görüş Formu Sorunları

1. Alanınızda yapılmış bilimsel araştırmaları takip etme durumunuzu değerlendirebilir misiniz?
2. Bilimsel araştırmalarda kullanılan söylem biçiminin/kullanılan dil ve anlatımın dikkatinizi çeken yönleri nelerdir?
3. Bilimsel araştırma/inceleme çalışması/ödevi sürecinizden bahseder misiniz?
4. “Kaynak tarama” sürecinizden bahseder misiniz? Doğru kaynaklara ulaşabilmek için kullandığınız yollar nelerdir?
5. Metin oluştururken üzerinde durduğunuz dış yapı özelliklerinden bahseder misiniz?
6. Metinlerde kullandığınız dil ve anlatımdan söz eder misiniz?
7. Oluşturduğunuz metinlerde; tanımlama, açıklama, karşılaştırma, istatistik ve tablo yorumlama gibi düşünceyi temellendirme yollarını kullanımınızla ilgili ne düşünüyorsunuz?
8. Oluşturduğunuz metinlerde kullanabileceğiniz kaynak bildirme biçimleri –atıfta bulunma, dipnot oluşturma- hakkındaki bilgileriniz nelerdir?
9. Hazırladığınız bilimsel inceleme/araştırma çalışmalarını teslim etmeden önce yeniden gözden geçiriyor musunuz? Üzerinde düzeltmeler/değişiklikler yapıyor musunuz?
10. İlgili dersin öğretim üyesinden/elemanından çalışmanızla ilgili dönüt alıyor musunuz? Bu dönütlerden diğer çalışmalarınızda yararlanıyor musunuz?
11. “Akademik yazma” kavramından ne anlıyorsunuz?
12. Ortaöğretim dönemi boyunca gördüğünüz dil derslerinde akademik yazmayı destekleyecek uygulamalarla karşılaştınız mı? Bahseder misiniz?





## Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Dil Destek Çalışmalarında Ailelerin Tercihleri\* \*\*

Dilara HARMANDAR\*\*\*  
Arzu ARIKAN\*\*\*\*

### Öz

Okulöncesi dönemde kazanılan erken okuryazarlık becerileri çocukların gelecek başarıları ve gelişimlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu becerilerin desteklenmesi için ailelerin de çocuklara zengin uyaranlar sunmaları ve eğitsel çalışmalara katılmaları gerekmektedir. Ailelerin erken okuryazarlık becerileri konusundaki çalışmalara katılımını artırmak içinse planlama sürecinde ailelerin görüşlerine başvurmak önemlidir. Bu araştırmanın amacı da ailelerin okulöncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri odaklı dil destek çalışmaları konusundaki tercihlerini betimlemektir. Tarama deseninde yürütülen araştırmanın örneklemini resmi ve özel okullarda öğrenim gören 5-6 yaşlarındaki 640 çocuğun ebeveyni oluşturmuştur. Veri analizinde betimleyici istatistiklere ve nonparametrik testlere başvurulmuştur. Bulgular; ailelerin çocukları ile etkileşimlerinde en çok eğitici ve ilgi çekici olma konusunda bilgi istediğini ve bilgilendirme aracı olarak yazılı materyalleri tercih ettiğini göstermektedir. Çalışmalara katılımda aileleri en fazla sınırlayan faktör ise zaman/enerji yoksuludur. Ailelerin tercihlerinde sosyoekonomik katman ve diğer demografik değişkenlere göre de anlamlı farklılıklar ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okulöncesi eğitim, erken okuryazarlık gelişimi, aile okuryazarlığı, ebeveyn katılımı.

### Family Preferences for Language Support Programs about Early Literacy

#### Abstract

Early literacy skills acquired in preschool period have a critical role in children's future success and development. To support these skills, families should also offer rich stimuli at home and participate in language support programs. For increasing families' participation and learning in these programs, consulting with families during the planning process is crucial. This study aims to describe families' preferences for language support activities focused on developing early literacy skills. The sampling in this survey research included the 640 parents of 5-6 years old children attending public and private schools in Turkey. Data analysis employed descriptive statistics, nonparametric tests, and cluster analysis. The results show that families mostly want information about being educational and engaging in their interactions and prefer written materials to receive information. The most common barrier for families is lack of time/energy. There were significant differences in the preferences of families based on socioeconomic status and other demographic variables.

**Keywords:** Preschool education, early literacy development, family literacy, parent involvement.

\* Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiş olup çalışmanın erken bir örneği, 2019 yılında VI<sup>th</sup> International Eurasian Educational Research Congress etkinliğinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Araştırmanın etik kurulu izni: Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu, 15/05/2018, 54380210-050.99

\*\*\* Öğr. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Kale Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Denizli, dharmandar@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0865-5090

\*\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Eskişehir, arzuarikan@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4602-8901

## Giriş

Okulöncesi eğitim programının temel amaçları arasında çocukları ilkokula hazırlamak ve Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak yer almaktadır (MEB, 2013). İlkokula hazırlık ve ifade edici dil becerilerini vurgulayan bu temel amaç aslında erken okuryazarlık kavramı ile doğrudan ilişkilidir. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitim programında da erken okuryazarlık becerilerine yönelik kazanım ve göstergelerin önemli bir yeri vardır. Erken okuryazarlığın gelişimi çocukların zamanından önce okuma ve yazmayı öğrenmesi olmayıp dinleme, konuşma, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı gibi okuma yazmaya temel oluşturacak temel becerileri doğumdan okulöncesi döneme kadar uzayan süreçte geliştirmesidir (Bee ve Boyd, 2009). Çocukların erken yaşlarda içinde buldukları okul ve aile ortamları arasındaki etkileşimler gelişimin her alanında belirleyici olup erken okuryazarlık gelişiminde de hem eğitim kurumlarının uyarıcıları hem de aile ortamının etkileşimsel zenginliği etkilidir. Nitekim Teale ve Sulzby (1986) de sözel ve yazılı dili oluşturan öğelerin eş zamanlı olarak ve ailenin çocuğa sunduğu deneyimler ve çocuğun model alma süreçleriyle geliştiğini ifade etmektedir. Bu anlayışa göre erken okuryazarlık becerileri çocuğun dünyaya gelmesi ile gelişmeye başlayan ve aile içinde doğal deneyimlerden beslenen bir süreçtir (Teale ve Sulzby, 1986; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu açıdan, okul öncesinde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilebilmesi ve okuldaki kazanımların evde de devam etmesi için ailelerin bilgi ve becerilerini artıran destekleyici çalışmalara katılmaları önem taşımaktadır.

Okulöncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik aile temelli dil destek programlarında ebeveynlerin gelir ve eğitim durumu, evdeki çocuk sayısı, annenin çalışma durumu ya da çocuğun devam ettiği okul türü gibi çeşitli demografik özelliklerin önemli olduğu bilinmektedir. Ancak, farklı sosyoekonomik gruplardaki ailelerin katılımı konusunda tartışmalar hala devam etmektedir (Barratt-Pugh ve Rohl, 2016; Carpentieri vd, 2011). Karşılıklı konuşma ve çocuğa yazılı materyallerle etkileşim gibi bileşenleri olan programlara; üst sosyoekonomik gruplardan ailelerin katılımı daha kolay ve yüksek olmaktadır (Krijnen, Van Steensel, Meeuwisse, Jongerling ve Sabine, 2019). Gelir durumu ve eğitim düzeyi düşük olan alt sosyoekonomik sınıflardan ailelerin ise bu tür programlara katılımları teşvik edilse dahi sınırlı kalmaktadır (Sonnenschein, Brody ve Munsterman, 1996'dan akt. Bennett, Weigel ve Martin, 2002). Bu konuda bazı aileler de düzenli desteğe ihtiyaç duymaktadır (Barratt-Pugh ve Rohl, 2016). Sadece alt sosyoekonomik katmandaki ailelere odaklanan bazı programlar (Muslugüme, 2016; Aram, Fine ve Ziv, 2013) toplumun farklı kesimlerindeki aileler arasındaki dilsel uyaran farklılıklarını (Avcı, 2013) azaltabilir. Ne var ki dil becerilerini destekleyici bir ev ortamının toplumun genelinde düşük olduğu ve aslında sosyoekonomik düzey fark etmeksizin tüm okulöncesi dönem çocuklarının sistematik müdahalelere ihtiyaç duyabileceği de vurgulanmaktadır (Ergül, Dolunay Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2017). Dolayısıyla düşük gelir veya eğitim düzeyindeki riskli gruplar için hazırlanan yoğun müdahale programlarının yanı sıra herhangi bir risk grubunu hedeflemeden, aileleri çocuklarının dil rehberi olarak tanımlayan evrensel nitelikli programlar da yaygınlaşmaktadır (Doyle, 2012).

Okulöncesi çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için hem uluslararası hem de ulusal alanyazında çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalarda gerek kültürel duyarlılık gerekse sürdürülebilir etkiler açısından aile katılımının önemi vurgulanmaktadır (Bennett vd., 2018). Zira aileyi dâhil etmeyen eğitim çalışmalarından etki beklemek ve verim almak oldukça zordur. Bu nedenle dil becerilerinin okul dışında desteklenmesine yönelik pek çok eğitsel müdahale, uluslararası alanyazının 'aile okuryazarlığı' kavramı ile işaret ettiği programlar şeklinde aile temelli olarak geliştirilmektedir. Ancak, bu türden eğitsel çalışmalara aileleri dâhil etmek tek başına yeterli olmayıp ailelerin planlama sürecine de dâhil edilmesi elzem görünmektedir. Türkiye'de aileye yönelik programların incelendiği bazı güncel çalışmalar bulunmakla beraber (Kızıltaş, 2009; Muslugüme, 2016; Kınık, Okyay ve Aydoğan, 2016) birçok programda ailelerin görüşlerinin uygulama sonrasında alındığı dikkat çekmektedir. Gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazına yansıyan bu programların hem çocukların erken okuryazarlığa yönelik becerilerini desteklediği (Özen Altınkaynak, 2019) hem de ev ortamında ebeveynlerin uygulamalarının niteliğini arttırdığı görülmüştür (Doyle ve Zhang, 2011; Aram, Fine ve Ziv, 2013; Samiei, Bush, Sell ve Imig, 2016; Niklas, Cohrssen ve Tayler, 2016). Ancak, bu programların konu edildiği araştırmalar sonlandıktan sonra ailelerin bu uygulamaları devam ettirip

ettirmediği hala belirsizliğini korumaktadır (la Rie, Van Steensel ve Van Gelderen, 2017). Bu durum eğitim programlarından beklenen özellikler olan uygulamada süreklilik ve kazanımlarda kalıcılığın sağlanmasına yönelik soru işaretleri oluşturmaktadır. Oysa aile okuryazarlığı programlarında ebeveynlerin öğrendiği erken okuryazarlığı destekleyici uygulamaları günlük rutinlere yedirerek gerçekleştirmeleri yani programa katılım sonrasında da uygulamayı sürdürmeleri beklenmektedir (Saracho, 2017). Zira kitap gibi materyallerle etkileşime girerek yeni sözcükler ve yapılarla karşılaşan çocuğun sözel dili desteklenmesine rağmen edinilen yeni bilgiler günlük yaşamın diğer alanlarına yedirilmediği zaman elde edilen verim sınırlanmaktadır (Gregory, 2005'ten akt. Hill ve Diamond, 2013). Erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmalarında edinilen kazanımların ebeveyn ve çocuk açısından sürekliliği ve kalıcılığının sağlanabilmesi için planlama aşamasında, bu türden programların temel katılımcısı olan ailelerin fikirlerine başvurmak etkili olabilir.

Erken okuryazarlıkta aile temelli uygulamaların çocuklar açısından olumlu etkileri vurgulanmakla birlikte çeşitli çalışmalar bu programlarda düşük etki büyüklüklerine ve karmaşık bileşenlerin bu uygulamaların çıktılarını azalttığına işaret etmektedir (Barratt-Pugh ve Rohl, 2016; Van Steensel, McElvany, Kurvers ve Herppich, 2011). Ailelerin okulöncesi dönemde çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için ne tür programlara katılabileceklerinin, bu programlardan neler beklediklerinin ve onları engelleyen durumların anlaşılmasıyla çocukların dil becerilerini destekleyen ve etkili olan eğitsel çalışmalar geliştirilebilecektir. Nitekim aile okuryazarlığı kavramı ile temellendirilen bu tür çalışmalarda ailelerin katılımını belirleyen unsurların (Doyle, 2012; Doyle ve Zhang, 2011) yanı sıra aileler ve çocukların erken okuryazarlık konusundaki etkinlikleri nasıl uyguladıklarının ve mevcut ev ortamlarına bunları nasıl adapte ettiklerinin incelenmesi önerilmektedir (Van Steensel vd, 2011). Bu bağlamda, erken okuryazarlığa yönelik dil destek programlarında ailelerin "ne" yapmak istediklerinin ve bu çalışmaları "nasıl" yapabileceklerinin incelenmesi alanyazına katkı sağlayabilir. Bu çalışmanın amacı da okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmaları konusundaki tercihlerini betimlemektir. Dolayısıyla bu araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- Okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmaları konusunda tercihleri nelerdir?
- Erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmaları konusunda ailelerin tercihleri demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemi ile yürütülmüş betimsel bir araştırmadan üretilen bu çalışmada ailelerin dil destek çalışmaları konusundaki tercihlerine odaklanılmıştır. Tarama araştırmaları, evrenden seçilen bir örnekleme yapılan çalışmalarla evrendeki eğilim, tutum veya görüşlerin betimlenmesini içerir (Creswell, 2016). Dil destek çalışmaları, ebeveynlerin okul saatleri dışında çocukları ile gerçekleştirecekleri ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyici etkinlikleri öğrenebilecekleri eğitsel çalışmaları kapsamaktadır. Uluslararası alanyazında bu çalışmalar aile okuryazarlığı programları olarak adlandırılmakta (Barratt-Pugh ve Rohl, 2016) ancak ulusal alanyazında henüz bu kavram yerleşmediği için bu çalışmada 'dil destek çalışması' kavramı aile okuryazarlığı programı ile eş anlamda kullanılmıştır.

#### Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ilçesindeki özel ve resmi anaokulları ile ilkokul bünyesindeki anasınıfına kayıtlı, anadili Türkçe olan ve normal gelişim gösteren 5-6 yaşlarındaki 2496 çocuğun ebeveyni oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcıları, ilçe Millî Eğitim Müdürlüğünden edinilen okul ve sınıf listeleri kullanılarak küme ve ulaşılabilir örnekleme yöntemleri ile belirlenmiştir (Neuman, 2006). Örneklem büyüklüğünün tespitinde Krejcie ve Morgan'ın (1970) formülüne dayalı oluşturulan örneklem tablosundan faydalanılarak özel ve resmi okullar için ayrı ayrı örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Evreni oluşturan resmi okullarda 5-6 yaşlarındaki öğrenci sayısı 50'den fazla olan 22 okul arasından önce tesadüfi olarak 14 okul, ardından

bu okullardan tesadüfi olarak 2 tane şube seçilerek bu sınıflardaki tüm çocukların ebeveynlerine ulaşmak hedeflenmiştir (Toplam 557 ebeveyn). Özel okullarda ise araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 10 özel okuldan 344 çocuğun ebeveynine ulaşmak hedeflenmiştir. Böylece özel ve resmi kurumlarda 5-6 yaş grubu sınıflarında çocuğu olan toplam 901 ebeveyne ulaşılmış ancak 688 ebeveyn den geri dönüş olmuştur.

Tablo 1.

*Örnekleme Oluşturan Katılımcıların Okullara Dağılımı*

		N	%
Anaokulu	Özel	134	20,9
	Devlet	174	27,2
	Özel	73	11,4
İlkokullar (Anasınıfları)	Devlet	259	40,5
	Toplam	640	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi eksik veya rastgele doldurulma gibi sebeplerle elenen soru kitapçıklarından sonra özel veya resmi anaokulları ve ilkökul bünyesindeki anasınıflarında 5-6 yaşında çocuğu olan toplam 640 ebeveyn araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

**Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmaya temel oluşturan yüksek lisans tez araştırmasında, dört farklı bölümden oluşan ‘Okulöncesi Dönemde Dil Becerilerine Yönelik Ebeveyn Görüşleri’ adlı soru kitapçığı kullanılmıştır. Kitapçık isminde ‘erken okuryazarlık’ kavramı yerine dil becerileri kullanılarak ebeveynlerde oluşabilecek okuma-yazma öğretimi algısını önlemek amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan soru kitapçığı 1) ev ortamında erken okuryazarlığa yönelik bir ölçek, 2) ailelerin erken okuryazarlık konusunda okuldan beklentileri, 3) ailelerin dil destek çalışmalarına yönelik tercihleri ve 4) demografik özelliklere ilişkin soruları içermektedir. Bu makale kapsamında ise soru kitapçığının üçüncü bölümünde yer alan dil destek çalışmalarına yönelik aile tercihlerine odaklanılmış ve demografik özellikler ışığında ailelerin tercihleri analiz edilmiştir. Ailelerin tercihleri konusundaki sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup önce alanyazındaki aile temelli programlar incelenmiştir. Bu programlar, odaklandıkları erken okuryazarlık becerilerine, çalışmalar sırasında kullanılan materyallere, ailelerin bilgilendirildikleri konulara, uygulamalarda kimlerin rol aldığına, etkinlikler sırasında çocuğa rehberlik edecek kişiye, ailelerin bilgilendirilme şekillerine ve uygulama süresine göre çeşitlenmektedir. Bu programların özellikleri doğrultusunda ailelerin dil destek çalışmalarına yönelik tercihlerini ortaya koyacak kapalı uçlu toplam sekiz soru geliştirilmiştir. Demografik özellikler bölümü ise yine alanyazına dayalı olarak çocuğa, ebeveynlere ve genel aile özelliklerine ilişkin sorular içermiştir.

Soru kitapçığında araştırmacıların geliştirdiği tüm bölümler (2,3,4) hazırlandıktan sonra küçük bir grupla pilot uygulama yapılmıştır. Hazırlanan soruların sıralaması, anlaşılabilirliği, değiştirilmesi veya eklenmesi gereken ifadeler ve uygulama süresi bu ön uygulama ile belirlenip gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra kapsam geçerliği için altı alan uzmanı, bir Türkçe dil uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzeltmeleri takiben 75 kişi ile ikinci pilot uygulama yapılmış ve soru kitapçığı uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan ailelerin bulunduğu okullar araştırma evreni dışında bırakılmıştır.

**Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın veri toplama aşaması Üniversite Etik Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alındıktan sonra 2018-2019 Sonbahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte araştırmacı önce örnekleme giren okullara giderek okul yöneticilerini ve okulöncesi öğretmenlerini araştırma hakkında bilgilendirmiştir. Okul yöneticilerinin de onayını aldıktan sonra ailelere elden ulaştırmaları için öğretmenlere soru kitapçıkları, gönüllü katılım formları, bilgi formları ve boş zarflar teslim

etmiştir. Aileler evde doldurdıkları soru kitapçıkları ve imzalı onay formlarını sınıf öğretmenlerine ayrı ayrı kapalı zarflar içinde ulaştırmış ve araştırmacı bu zarfları okula giderek öğretmenlerden teslim almıştır. Veri toplama süreci toplamda yedi haftalık bir zaman diliminde tamamlanmıştır.

### Veri Analizi

Veri analizinde betimsel istatistikler, nonparametrik testler ve kümeleme analizine başvurulmuş ve IBM SPSS 22.0 paket programından faydalanılmıştır. Soru kitapçıklarının tamamı bilgisayar ortamına aktarılmadan önce kontrol edilmiştir. Ebeveynlerin vermiş oldukları yanıtların frekans ve yüzde değerleri belirlenmiş; alanyazına dayalı olarak ailelerin tercihlerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için ki-kare bağımsızlık testi yapılmıştır. Veri analizinde bazı cevap kategorileri birleştirilerek ki kare analizinin ön şartları sağlanmıştır. Ki-kare analizinde önceki seçeneklerle birleştirilemeyen “diğer” seçenekleri analiz dışında tutulmuştur. Demografik değişkenler arasında yer alan ebeveyn çalışma ve eğitim durumları, yurt dışı ve şehir dışı tatiline çıkma sayısı, gelir, anne çalışma durumu, çocuğun devam ettiği okul türü (özel veya devlet) ve okulun bulunduğu mahalle ile kümeleme analizi yapılarak ailelerin sosyoekonomik durumunu gösteren bir sosyoekonomik katman (SEK) değişkeni elde edilmiştir. Bu değişken kullanılarak alt, orta ve üst sosyoekonomik katmanlardaki ebeveynlerin tercihleri karşılaştırılmıştır.

### Etik Kurulu İzni

Kurul adı = Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu

Karar tarihi= 5/05/2018

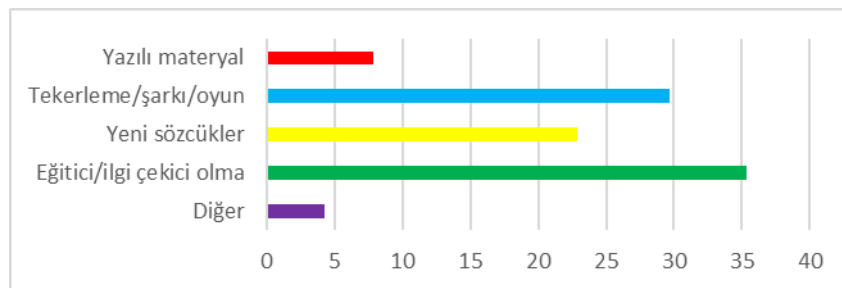
Belge sayı numarası= 54380210-050.99

### Bulgular

Ailelerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmaları konusundaki tercihleri ve bu tercihlerin demografik özelliklere göre farklılaşma durumları sekiz alt başlık altında incelenmiştir. Ailelerin dil destek çalışmaları kapsamında tercihleri; bilgiye ihtiyaç duydukları konular, çocuklarına kazandırmak istedikleri beceriler, bilgilendirme yöntemi, çocuklarıyla kullanacakları materyaller, çalışmalara ayırabilecekleri süre, çalışmaların diğer katılımcılar, etkinliklerde çocuklara rehberlik edecek kişiler ve çalışmalara katılımlarını engelleyen durumlardan oluşmaktadır.

### Ailelerin Bilgiye İhtiyaç Duyduğu Konular

Ailelerin erken okuryazarlığa yönelik dil destek çalışmalarında ne tür bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirlemek için “Okulöncesi dönemde çocuğunuz için bir dil destek çalışmasına katılacak olsanız en çok hangi konuda bilgiye ihtiyaç duyarsınız?” şeklindeki bir soru sorulmuştur. Ailelerin dil destek çalışmalarında en çok “çocukla konuşurken eğitici olma ve ona ilgi çekici sorular sorma” konusunda bilgi edinmek istedikleri görülmüştür.



Şekil 1. Ailelerin Bilgiye İhtiyaç Duyduğu Konular

Şekil 1’de görüldüğü gibi ailelerin dil destek çalışmalarında en çok bilgiye ihtiyaç duyduğu konular, “eğitici olma ve ilgi çekici sorular” (%35,3), “tekerlemeler, çocuk şarkıları, parmak oyunları ve bilmece kullanarak çocukla vakit geçirme” (%29,7) ve “çocuğa yeni sözcükleri veya sözcüklerin seslerini öğreten oyunları veya etkinlikleri uygulama” (%22,9) seçeneklerinden oluşmaktadır. Diğer

tarafından, çocuğa uygun yazılı materyal ve kitapların seçimi ve bunların ilgi çekici şekilde okunması (%7,8) konularında bilgiye ihtiyaç duyduğunu belirten ailelerin oranı ise daha düşüktür. Diğer seçeneğinde yer alan az sayıda aile ise “yeni şeyler öğrenmeye ihtiyacı olmadığını”, seçeneklerde sunulanlardan farklı konularda veya tüm konularda bilgiye ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

Tablo 2.

*Ailelerin Bilgi İhtiyaçlarının Demografik Özelliklere göre Dağılımı*

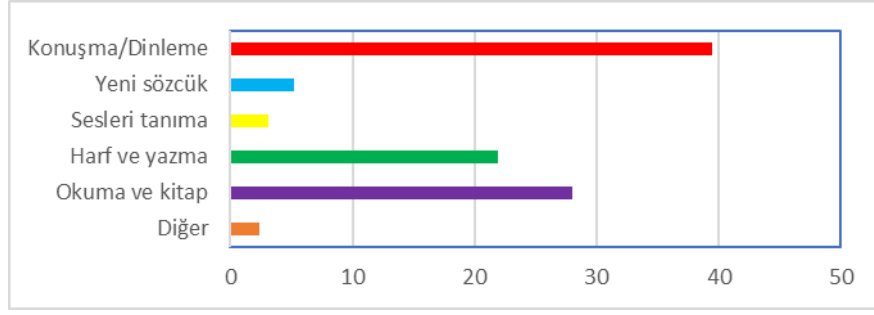
		Ailelerin Bilgi İhtiyaçları								
		Yazılı materyal		Tekerleme şarkı oyun		Yeni sözcükler		Eğitici/ilgi çekici olma		Toplam
Demografik Özellikler		f	%	f	%	f	%	f	%	f
Kurum Yapısı	Anaokulu	18	6,2	97	33,3	64	22,0	112	38,5	291
	İlkokul	31	9,9	91	29,0	81	25,8	111	35,4	314
	Toplam	49	8,1	188	31,1	145	24,0	223	36,9	605
( $\chi^2=4,771$ sd=3 p=0,189)										
Okulöncesi Eğitim Süresi	Hiç	9	5,4	49	29,5	41	24,7	67	40,4	166
	Alma 1 sene	24	12,4	62	32,0	43	22,2	65	33,5	194
	2+ sene	15	6,6	70	31,0	54	23,9	87	38,5	226
	Toplam	48	8,2	181	30,9	138	23,5	219	23,5	586
( $\chi^2=8,044$ sd=6 p=0,235)										
Anne Mesleği	Ev hanımı	25	9,5	72	27,4	72	27,4	94	35,7	263
	Diğer	11	9,0	38	31,1	25	20,5	48	39,3	122
	Profesyonel	13	6,1	73	34,4	47	22,2	79	37,3	212
	Toplam	49	8,2	183	30,7	144	24,1	221	37,0	597
( $\chi^2=6,123$ sd=6 p=0,410)										
Sosyoekonomik Katman	Alt	25	9,2	78	28,7	76	27,9	93	34,2	272
	Orta	13	6,7	58	30,1	37	19,2	85	44,0	193
	Üst	11	7,9	52	37,1	32	22,9	45	32,1	140
	Toplam	49	8,1	188	31,1	145	24,0	223	36,9	605
( $\chi^2=10,869$ sd=6 p=0,093)										

Tablo 2’de görüldüğü gibi ailelerin erken okuryazarlık konulu dil destek çalışmalarında bilgi ihtiyacına yönelik tercihlerinde çocuklarının devam ettiği kurum yapısına, okulöncesi eğitim geçmişine, anne mesleğine ve ailenin sosyoekonomik durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Diğer bir ifade ile çocuğu özel veya devlet okuluna gidenler, çocuğu daha önce farklı sürelerle okul öncesi eğitim almış olanlar veya olmayanlar, annelerin farklı meslek gruplarından olduğu aileler ve orta, alt ya da üst sosyoekonomik katmanlardan aileler dil destek çalışmalarında ihtiyaç duydukları bilgi konusunda benzer yönde cevaplar vermişlerdir.

**Çocuklara Kazandırılacak Beceriler**

Ailelere okulöncesi dönemdeki dil destek çalışmalarının çocuklarına en çok hangi becerileri kazandırmasını istedikleri sorulmuştur. Ebeveynler için çocuklarının konuşarak kendilerini ifade etmesi ve dinlemesi en önemli beceri olarak görünmektedir.

## Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Dil Destek Çalışmalarında Ailelerin Tercihleri



Şekil 2. Çocuklara Kazandırılacak Beceriler

Şekil 2'ye göre aileler, erken okuryazarlık konulu dil destek çalışmalarında "konuşma ve dinleme" (%39,5) becerilerinden sonra çocuklarına en yüksek oranda "okumaya ve kitaplara ilgi duyma" (%28) ve "harfleri tanıma ve yazmaya ilgi duyma" (%21,9) becerilerinin kazandırılmasını tercih etmişlerdir. Tercihler arasında en düşük oranda ise "yeni sözcükler öğrenme" ve "sözcüklerin içindeki sesleri tanıma" becerileri yer almaktadır. "Diğer" seçeneğini işaretleyen bazı aileler ise dil destek çalışmaları kapsamında çocuklarına birden fazla becerinin kazandırılmasını vurgulamıştır.

Tablo 3.

Çocuklara Kazandırılacak Becerilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Demografik Özellik		Çocuklara Kazandırılacak Beceriler										
		Konuşma/ Dinleme		Yeni sözcük		Sesleri tanıma		Harf ve yazma		Okuma ve kitap		Toplam
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Okul Türü	Özel	95	47,3	14	7,0	5	2,5	19	9,5	68	33,8	201
	Devlet	156	37,1	19	4,5	15	3,6	120	28,6	110	26,2	420
	Toplam	251	40,4	33	5,3	20	3,2	139	22,4	178	28,7	621
( $\chi^2=30,187$ sd=4 p=0,000)												
Kurum Yapısı	Anaokulu	123	41,3	17	5,7	8	2,7	59	19,8	91	30,5	298
	İlkokul	128	39,6	16	5,0	12	3,7	80	24,8	87	26,9	323
	Toplam	251	40,4	33	5,3	20	3,2	139	22,4	178	28,7	621
( $\chi^2=3,191$ sd=4 p=0,526)												
Okulöncesi Eğitim Alma Süresi	Hiç	70	40,9	8	4,7	6	3,5	46	26,9	41	24,0	171
	1 sene	76	37,4	11	5,4	7	3,4	44	21,7	65	32,0	203
	2+ sene	97	42,7	13	5,7	6	2,6	46	20,3	65	28,6	227
	Toplam	243	40,4	32	5,3	19	3,2	136	22,6	171	28,5	601
( $\chi^2=5,411$ sd=8 p=0,713)												
Sosyoekonomik Katman	Alt	99	35,6	14	5,0	12	4,3	83	29,9	70	25,2	278
	Orta	85	42,9	9	4,5	4	2,0	45	22,7	55	27,8	198
	Üst	67	46,2	10	6,9	4	2,8	11	7,6	53	36,6	145
	Toplam	251	40,4	33	5,3	20	3,2	139	22,4	178	28,7	621
( $\chi^2=31,572$ sd=8 p=0,000)												

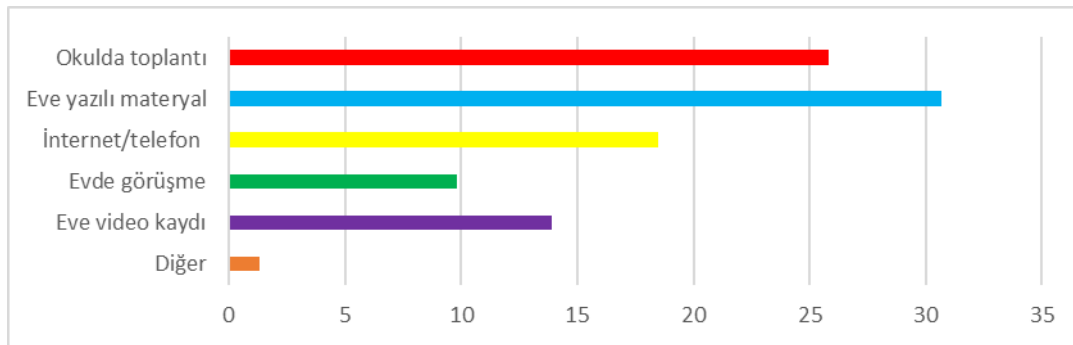
Tablo 3'te görüldüğü gibi, ailelerin dil destek çalışmalarında çocuklara kazandırılmasını istediği becerilere yönelik tercihleri çocuğun devam ettiği okul türüne ( $\chi^2$ (sd=4, n=621)=30,43, p=0,00) ve ailenin sosyoekonomik durumuna ( $\chi^2$ (sd=8, n=621)=31,57, p=0,00) göre anlamlı düzeyde farklıdır. "Harfleri tanıma ile yazmaya ilgi duyma" becerilerini çocuğu devlet okuluna giden aileler daha yüksek oranda tercih ederken, "konuşma ve dinleme" ile "okumaya ve kitaplara ilgi duyma" becerilerini çocuğu özel okula giden aileler daha çok tercih etmişlerdir.

Ailelerin sosyoekonomik durumuna göre çocuklara kazandırılması istenen becerilerde üst ve orta katmandan ailelerin "konuşma ve dinleme" becerilerini alt katmana göre daha yüksek oranda tercih ettiği görülmektedir. "Harfleri tanıma ve yazmaya ilgi duyma" becerilerini ise orta ve alt

katmanlar, üst sosyoekonomik katmana göre daha yüksek oranda tercih etmişlerdir. “Okumaya ve kitaplara ilgi duyma” becerilerinin kazandırılmasını ise üst sosyoekonomik katmandan aileler orta ve alt katmanlara göre daha çok tercih etmişlerdir. Ailelerin çocuklarda görmek istediği becerilere yönelik tercihlerinde çocuğun devam ettiği okulun kurum yapısı ve daha önce okulöncesi eğitim alma süresine göre ise anlamlı bir fark yoktur ( $p>0,05$ ).

### Ailelerin Tercih Ettiği Yöntemler

Ailelerin “Çocuğunuzla bir dil destek çalışmasına katılacak olsanız evde yapacağınız etkinlikler konusunda eğitimcilerin en çok hangi yöntemle bilgi vermesini tercih edersiniz?” sorusuna verdiği cevaplarda heterojen bir dağılım gözlenmekle birlikte en fazla tercih edilen seçenekler eve bilgi içeren yazılı materyaller gönderilmesi (%30,7) ve okulda yapılacak toplantılar (%25,8) olmuştur.



Şekil 3. Ailelerin Tercih Ettiği Yöntemler

Şekil 3'e göre dil destek çalışmalarında kullanılacak bilgilendirme yöntemleri konusunda aileler, internet ve telefon gibi teknolojik araçları (%18,5) ve eve video kayıtları gönderilmesini (%13,9) daha az oranda tercih etmektedirler. Aileler tarafından en az tercih edilen bilgilendirme yöntemi ise evde yapılabilecek bireysel görüşmelerdir (%9,8).

Tablo 4.

Ailelerin Tercih Ettiği Yöntemlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

		Ailelerin Tercih Ettiği Yöntemler										Toplam
		Okulda toplantı		Eve yazılı materyal		İnternet Telefon		Evde görüşme		Eve video kaydı		
Demografik Özellik		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Okul Türü	Özel	38	18,7	58	28,6	44	21,7	23	11,3	40	19,7	203
	Devlet	125	29,7	136	32,3	73	17,3	39	9,3	48	11,4	421
	Toplam	163	26,1	194	31,1	117	18,8	62	9,9	88	14,1	624
		$(\chi^2=15,582 \text{ sd}=4 \text{ p}=0,004)$										
Anne Çalışma Durumu	Çalışan	63	20,1	91	29,1	75	24,0	30	9,6	54	17,3	313
	Çalışmayan	99	32,0	103	33,3	42	13,6	31	10,0	34	11,0	309
	Toplam	162	26,0	194	31,2	117	18,8	61	9,8	88	14,1	622
		$(\chi^2=22,587 \text{ sd}=4 \text{ p}=0,000)$										
Sosyoekonomik Katman	Alt	92	33,2	91	32,9	39	14,1	24	8,7	31	11,2	277
	Orta	47	23,7	63	31,8	45	22,7	20	10,1	23	11,6	198
	Üst	24	16,1	40	26,8	33	22,1	18	12,1	34	22,8	149
	Toplam	163	26,1	194	31,1	117	18,8	62	9,9	88	14,1	624
		$(\chi^2=30,174 \text{ sd}=8 \text{ p}=0,000)$										

Tablo 4. incelendiğinde ailelerin dil destek çalışmalarında tercih ettikleri yöntemlerde çocukların devam ettiği okul türüne ( $\chi^2(\text{sd}=4, \text{n}=624)=15,58, \text{p}=0,00$ ), anne çalışma durumuna



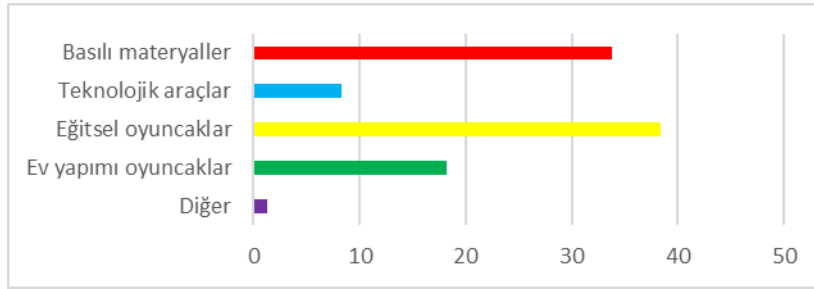
## Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Dil Destek Çalışmalarında Ailelerin Tercihleri

( $\chi^2(sd=4, n=622)=22,58, p=0,00$ ) ve ailenin bulunduğu sosyoekonomik katmana ( $\chi^2(sd=8, n=624)=30,17, p=0,00$ ) göre istatistiksel açıdan anlamlı farklar vardır.

Çocuğun devam ettiği okul türüne göre ailelerin çalışmalardaki yöntem tercihlerine bakıldığında özel okullardaki ailelerin, internet ve telefon gibi teknolojik araçlar ile video kayıtlarını devlet okulundaki ailelerden daha yüksek oranda tercih ettiği görülmektedir. Okulda yapılacak toplantıları çocuğu devlet okuluna giden aileler daha çok tercih etmektedir. Ailenin sosyoekonomik durumuna göre tercihler incelendiğinde de benzer eğilimler gözlenmiştir. Okulda yapılacak toplantı ya da eve gönderilecek yazılı materyalleri tercih etme oranı alt katmanlardaki aileler için üst ve orta gruptan daha yüksektir. Alt sosyoekonomik katmandaki aileler internet/telefon ve video kaydı gibi teknoloji kullanımı içeren yöntemleri ise orta ve üst katmandaki ailelerden daha düşük oranda tercih etmişlerdir. Diğer taraftan tüm grupların en düşük oranda tercih ettiği evde bireysel görüşmeler üst katmandaki aileler tarafından orta ve alt katmana göre daha yüksek oranda tercih edilmiştir. Anne çalışma durumuna göre tercihlerde ise video kayıtları ve internet/telefon gibi araçları çalışan anneler daha yüksek oranda tercih ederken çalışmayan anneler ise okuldaki toplantıları ve eve yazılı materyal gönderilmesini daha yüksek oranda tercih etmişlerdir.

### Ailelerin Çocuklarla Kullanacağı Materyaller

Ailelere katılacakları bir dil destek çalışması kapsamında, çocuklarıyla yapacakları etkinliklerde en çok hangi materyali kullanmayı tercih edecekleri sorulmuştur. Eğitim-öğretimi çağrıştıran eğitsel oyuncak ve basılı materyal gibi seçenekler aileler tarafından daha çok tercih edilmiştir.



Şekil 4. Ailelerin Çocuklarla Kullanacağı Materyaller

Şekil 4'e göre aileler dil destek çalışmalarında çocuklarıyla en çok eğitsel oyuncakları (%38,4) ve dergi, kitap gibi basılı materyalleri (%33,8) kullanmayı tercih etmektedir. Bunları evde yapılabilecek materyaller (%18,2) takip ederken çocuklarla telefon, tablet ve video gibi teknolojik araçların kullanımı (%8,3) az sayıda aile tarafından tercih edilmektedir. Aileler çalışmalarda kullanılacak yöntemlerde teknolojiyi tercih olarak belirtmelerine karşın çocuklarıyla yapacakları çalışmalarda bu türden araçları daha az tercih etmişlerdir.

Tablo 5.

*Ailelerin Çocuklarla Kullanacağı Materyallerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı*

		Ailelerin Çocuklarla Kullanacağı Materyaller									
		Basılı materyal		Teknolojik araçlar		Eğitsel oyuncaklar		Ev yapımı oyuncaklar		Toplam	
Demografik Özellik		f	%	f	%	f	%	f	%	f	
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	103	34,2	25	8,3	118	39,2	55	18,3	301	
	Erkek	111	34,3	28	8,6	125	38,6	60	18,5	324	
	Toplam	214	34,2	53	8,5	243	38,9	115	18,4	625	
		$(\chi^2=0,042 \quad sd=3 \quad p=0,998)$									
Teknolojik Araçlarla İlgilenme Süresi	0-2 saat	185	34,1	36	6,6	219	40,3	103	19,0	543	
	2+ saat	30	35,7	17	20,2	24	28,6	13	15,5	84	
	Toplam	215	34,3	53	8,5	243	38,8	116	18,5	627	

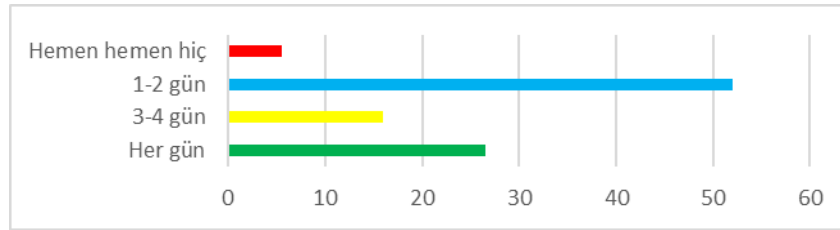
		$(\chi^2=19,070 \quad sd=3 \quad p=0,000)$								
Sosyoekonomik Katman	Alt	102	63,7	19	6,8	115	41,4	42	15,1	278
	Orta	68	33,8	19	9,5	71	35,3	43	21,4	201
	Üst	45	30,2	15	10,1	58	38,9	31	20,8	149
	Toplam	215	34,2	53	8,4	244	38,9	116	18,5	628
		$(\chi^2=6,936 \quad sd=6 \quad p=0,327)$								

Tablo 5'te görüldüğü gibi ailelerin yapacakları etkinliklerde kullanacakları materyallere ilişkin tercihlerinde çocuklarının cinsiyetine ve ailenin sosyoekonomik durumuna göre anlamlı bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Ailelerin materyal tercihlerinde çocuklarının teknolojik araçlarla günlük ilgilenme süresine göre ise anlamlı bir fark vardır ( $\chi^2(sd=3, n=627)=19,07, p=0,00$ ).

Çocuğu teknolojiyle günlük 2 saat ve altında ilgilenen ailelerin etkinliklerde kullanmayı en çok tercih ettikleri materyaller eğitsel oyuncaklar, en az tercih ettikleri ise teknolojik araçlardır. Çocuğu teknolojiyle günlük 2 saatten fazla ilgilenen aileler ise en çok basılı materyalleri en az ise ev yapımı oyuncakları tercih etmiştir. Basılı materyalleri ve ev yapımı oyuncakları tercih oranları gruplar arasında benzerken 2 saatten fazla teknolojiyle ilgilenen çocukların ailelerinin; teknolojik araçları seçme oranı diğer ailelerden daha yüksek, eğitsel oyuncakları seçme oranı ise daha düşüktür.

### Ailelerin Çalışmalara Ayırabileceği Zaman

Ailelere "Okulöncesi dönemde bir dil destek çalışmasına katılacak olsanız, çocuğunuzla evde yapacağınız dil etkinliklerine haftada kaç gün zaman ayırabilirsiniz?" sorusu yöneltildiğinde ailelerin çoğunluğu çalışmalara "haftada 1-2 gün" zaman ayırabileceklerini belirtmiştir.



Şekil 5. Ailelerin Çalışmalara Ayırabileceği Zaman

Şekil 5'e göre ailelerin dil destek çalışmaları kapsamında çocukları ile evde yapacakları etkinliklere en çok "haftada 1-2 gün" zaman ayırabilecekleri görülmektedir. Bu tercihi "her gün" ve "haftada 3-4 gün" takip ederken "hiç" zaman ayıramayacak olan aileler de bulunmaktadır.

Tablo 6.

### Ailelerin Çalışmalara Ayırabileceği Zamanın Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

		Ailelerin Çalışmalara Ayırabileceği Zaman									
		Hemen hemen hiç		1-2 gün		3-4 gün		Her gün		Toplam	
Demografik Özellik		f	%	f	%	f	%	f	%	f	
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	11	4,7	115	48,9	30	12,8	79	33,6	235	
	1 kardeş	18	5,6	169	52,5	56	17,4	79	24,5	322	
	2+ kardeş	6	7,5	48	60,0	16	20,0	10	12,5	80	
	Toplam	35	5,5	332	52,1	102	16,0	168	26,4	637	
		$(\chi^2=15,943 \quad sd=6 \quad p=0,014)$									
Anne Çalışma Durumu	Çalışan	19	6,0	165	51,9	48	15,1	86	27,0	318	
	Çalışmayan	16	5,0	167	52,5	54	17,0	81	25,5	318	
	Toplam	35	5,5	332	52,2	102	16,0	167	26,3	636	
		$(\chi^2=0,772 \quad sd=3 \quad p=0,836)$									
Baba Eğitim	Ortaokul ve	10	9,3	66	61,1	16	14,8	16	14,8	108	

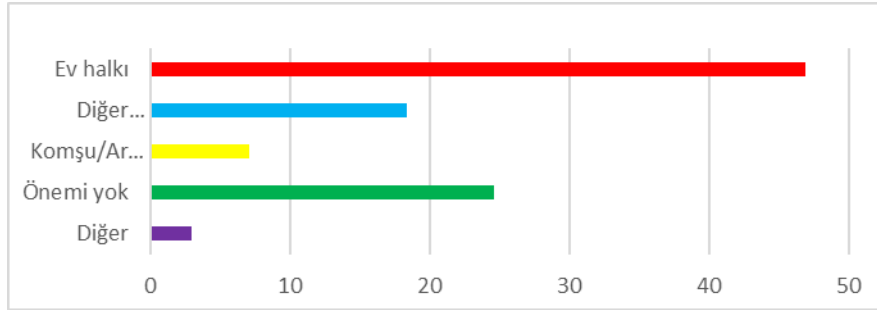
## Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Dil Destek Çalışmalarında Ailelerin Tercihleri

Durumu	altı									
	Lise	17	7,1	124	51,9	36	15,1	62	25,9	239
	Lisans ve üstü	8	2,8	137	48,1	50	17,5	90	31,6	285
	Toplam	35	5,5	327	51,7	102	16,1	168	26,6	632
		( $\chi^2=19,162$ sd=6 p=0,004)								
Sosyoekonomik Katman	Alt	15	5,2	151	52,8	48	16,8	72	25,2	286
	Orta	16	7,9	103	51,0	35	17,3	48	23,8	202
	Üst	4	2,7	78	52,0	19	12,7	49	32,7	150
	Toplam	35	5,5	332	52,0	102	16,0	169	26,5	638
		( $\chi^2=8,750$ sd=6 p=0,188)								

Tablo 6’da görüldüğü gibi ailelerin çalışmalar kapsamında çocukları ile evde yapacakları etkinliklere ayırabilecekleri zamana yönelik tercihlerinde çocuğun kardeş sayısına ( $\chi^2(sd=6, n=637)=15,94, p=0,01$ ) ve baba eğitim durumuna ( $\chi^2(sd=6, n=632)=19,16, p=0,00$ ) göre anlamlı bir fark vardır. Baba eğitim durumunun yüksek olması ve ailede çocuğun kardeş sayısının az olması ailelerin çalışmalara ayırabileceği zamanı artıran bir özellik olarak görünmektedir. Ancak, ailelerin zaman ayırma tercihlerinde annenin çalışma durumuna ve ailenin bulunduğu sosyoekonomik katmana göre anlamlı bir fark yoktur ( $p>0,05$ ).

### Çalışmalardaki Diğer Katılımcılar

Ailelere bir dil destek çalışmasına katılacak olsalar, programa başka kimlerin katılmasını en çok isteyecekleri sorulmuştur. Aileler, çocuklarıyla birlikte katılacakları erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmalarına en yüksek oranda aynı evde yaşadıkları eş, kardeş ve büyük ebeveynlerin katılmasını tercih etmişlerdir (%46,9).



Şekil 6. Çalışmalardaki Diğer Katılımcılar

Şekil 6’ya göre “Çalışmalara kimlerin katılacağı için kendileri için önemli olmadığını” belirten ailelerin oranı %24,6’dır. Bu tercihi çocuğun okulundan veya diğer okullardan ailelerin tanıdığı ya da tanımadığı “başka veliler” takip etmiştir. Aileler en düşük oranda ise komşu/arkadaş gibi tanıdıkların dil destek çalışmalarına katılmalarını tercih etmiştir. “Diğer” seçeneğini işaretleyen ailelerin bir kısmı ise alan uzmanlarının çalışmalara katılmasını istemiştir.

Tablo 7.

### Çalışmalardaki Diğer Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

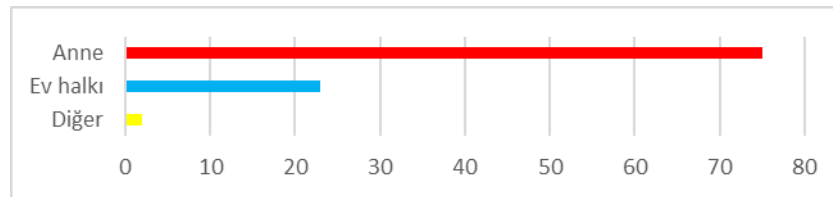
		Çalışmalardaki Diğer Katılımcılar								
		Ev halkı		Diğer veliler		Komşu/arkadaş		Önemi yok		Toplam
Demografik Özellik		f	%	f	%	f	%	f	%	f
Okulöncesi	Hiç	79	46,7	27	16,0	17	10,1	46	27,2	169
Eğitim Alma Süresi	1 sene	104	52,5	43	21,7	11	5,6	40	20,2	198
	2+ sene	108	47,0	42	18,3	16	7,0	64	27,8	230

	Toplam	291	48,7	112	18,8	44	7,4	150	25,1	597
		$(\chi^2=7,990 \text{ sd}=6 \text{ p}=0,239)$								
Anne Çalışma Durumu	Çalışan	152	49,8	61	20,0	22	7,2	70	23,0	305
	Çalışmayan	146	46,9	56	18,0	23	7,4	86	27,7	311
	Toplam	298	48,4	117	19,0	45	7,3	156	25,3	616
		$(\chi^2=1,939 \text{ sd}=3 \text{ p}=0,585)$								
Sosyoekonomik Katman	Alt	135	49,3	60	21,9	20	7,3	59	21,5	274
	Orta	98	49,5	33	16,7	13	6,6	54	27,3	198
	Üst	66	45,2	24	16,4	12	8,2	44	30,1	146
	Toplam	299	48,4	117	18,9	45	7,3	157	25,4	618
		$(\chi^2=6,181 \text{ sd}=6 \text{ p}=0,403)$								

Tablo 7’de görüldüğü gibi ailelerin çalışmalara katılmasını istedikleri kişilere ilişkin tercihlerinde çocuğun daha önce okulöncesi eğitim alma süresine, annenin çalışma durumuna ve ailenin bulunduğu sosyoekonomik katmana göre anlamlı bir fark yoktur ( $p>0,05$ ).

### Çocuğa Rehberlik Edecek Kişi

Çalışmalar kapsamında çocukla yapılacak etkinlikleri kimin gerçekleştirebileceğini incelemek için ailelere “Okulöncesi dönemde bir dil destek çalışmasına katılsaydınız yapılacak olan etkinliklerde, çocuğunuza rehberlik etmek için ailenizde en çok kim zaman ayırırdı?” sorusu yöneltilmiştir. Aileler büyük oranla “anne” rehberliğini tercih etmiştir.



Şekil 7. Çocuğa Rehberlik Edecek Kişi

Şekil 7’ye göre dil destek çalışması kapsamında evde yapılacak etkinliklerde çocuğa rehberlik için zaman ayıracak kişi en yüksek oranda “anne” olmuştur (%75). Çocuğa dil etkinliklerinde rehberlik için zaman ayıracak baba ve büyük kardeş gibi ev halkı üyelerini tercih oranı ise daha düşüktür. “Diğer” seçeneğini işaretleyen ailelerin bazıları anne-kardeş ya da anne-baba gibi birden fazla rehber yazarken evde çocuğa rehberlik edecek başka kimsenin olmadığını belirtenler de olmuştur.

Tablo 8.

### Çocuğa Rehberlik Edecek Kişilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

		Çocuğa Rehberlik Edecek Kişi				
Demografik Özellik		Anne		Ev halkı		Toplam
		f	%	f	%	f
Anne Çalışma Durumu	Çalışan	226	72,4	86	27,6	312
	Çalışmayan	252	80,8	60	19,2	312
	Toplam	478	76,6	146	23,4	624
		$(\chi^2=6,044 \text{ sd}=1 \text{ p}=0,014)$				
Anne Mesleği	Ev hanımı	223	82,6	47	17,4	270
	Diğer	83	65,9	43	34,1	126
	Profesyonel	167	75,2	55	24,8	222
	Toplam	473	76,5	145	23,5	618
		$(\chi^2=13,705 \text{ sd}=2 \text{ p}=0,001)$				
Sosyoekonomik Katman	Alt	229	81,5	52	18,5	281
	Orta	134	67,3	65	32,7	199

## Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Dil Destek Çalışmalarında Ailelerin Tercihleri

Üst	116	79,5	30	20,5	146
Toplam	479	76,5	147	23,5	626

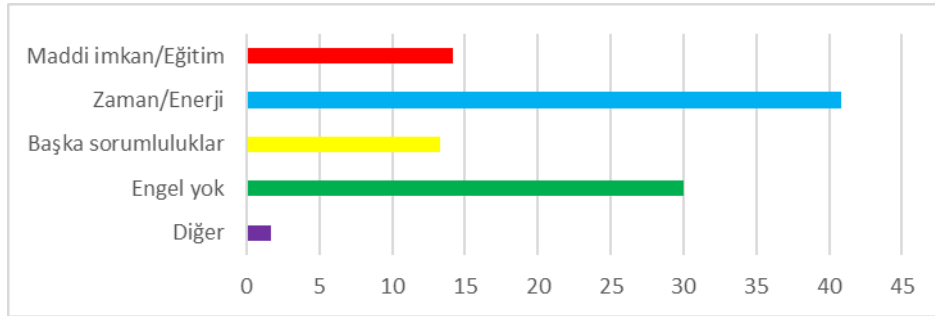
( $\chi^2=13,909$  sd=2 p=0,001)

Tablo 8’de görüldüğü gibi ailelerin evde yapacakları etkinlikler sırasında çocuklarına rehberlik edebilecek kişilerde annenin çalışma durumuna ( $\chi^2(sd=1, n=624)=6,04, p=0,01$ ), mesleğine ( $\chi^2(sd=2, n=618)=13,70, p=0,00$ ) ve ailenin sosyoekonomik durumuna ( $\chi^2(sd=2, n=626)=13,90, p=0,00$ ) göre anlamlı bir fark vardır.

Anne çalışma durumuna göre cevap dağılımları incelendiğinde hem çalışan hem de çalışmayan annelerin en çok “anne” rehberliğini seçtiği görülmektedir. Anneyi tercih oranı çalışmayan annelerde, ev halkını tercih oranı ise çalışan annelerde daha yüksektir. Anne mesleğine göre bakıldığında, ev hanımı anneler grubunun yapılacak etkinliklerde çocuğa rehber olarak anneyi seçme oranı, diğer işlerde çalışan anneler grubunun ise çocuğa rehber olarak ev halkından diğer üyelerini seçme oranları daha yüksektir. Sosyoekonomik katmana göre ailelerin rehber tercihlerinde de tüm gruplar en çok annenin rehberlik etmek için zaman ayıracağını belirtmiştir. Anne rehberliğine en çok alt sosyoekonomik katman, ev halkından diğer kişilerin rehberliğine ise en çok orta sosyoekonomik katmandan aileler cevaplarında yer vermişlerdir.

### Ailelerin Katılımını Engelleyen Durumlar

Ailelere, katılacakları dil destek çalışmalarında sorumluluk almalarını en fazla engelleyen durum sorulduğunda yüksek oranda zaman ve enerji yokluğunun aileleri engellediği görülmüştür.



Şekil 8. Ailelerin Katılımını Engelleyen Durumlar

Şekil 8’e göre ailelerin dil destek çalışmalarına katılarak sorumluluk almalarını en çok engelleyen durum yeterli zamana/enerjiye sahip olmamalarıdır (%40,8). Ailelerin %30’u ise kendilerini engelleyen bir durumu olmadığını belirtmektedir. Maddi imkânsızlıklar ve eğitimsizlik (%14,2), kalabalık bir aile (%13,3) gibi nedenler de ailelerin çalışmalara katılarak sorumluluk almalarına engel oluşturmaktadır. Diğer seçeneğini tercih eden aile oranı ise %1,7 olmuştur.

Tablo 9.

### Ailelerin Sorumluluk Almasını Engelleyen Durumların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

		Ailelerin Katılımını Engelleyen Durumlar								
		Maddi imkân Eğitim		Zaman Enerji		Başka sorumluluklar		Engel yok		Toplam
Demografik Özellik		f	%	f	%	f	%	f	%	f
Anne Mesleği	Ev hanımı	78	29,4	24	9,1	56	21,1	107	40,4	265
	Diğer	8	6,4	88	70,4	5	4,0	24	19,2	125
	Profesyonel	1	0,4	144	64,3	21	9,4	58	25,9	224
	Toplam	87	14,2	256	41,7	82	13,4	189	30,8	614
		(x <sup>2</sup> =236,465 sd=6 p=0,000)								
Baba Mesleği	EUG	54	19,3	113	40,4	35	12,5	78	27,9	280
	Esnaf	27	25,2	23	21,5	20	18,7	37	34,6	107

	Profesyonel	4	1,8	118	53,6	27	12,3	71	32,3	220
	Toplam	85	14,0	254	41,8	82	13,5	186	30,6	607
		(x <sup>2</sup> =60,618 sd=6 p=0,000)								
Sosyoekonomik	Alt	80	29,1	25	9,1	60	21,8	110	40,0	275
Katman	Orta	10	5,0	139	69,5	13	6,5	38	19,0	200
	Üst	0	0,0	94	63,9	11	7,5	42	28,6	147
	Toplam	90	14,5	258	41,5	84	13,5	190	30,5	622
		(x <sup>2</sup> =241,839 sd=6 p=0,000)								

Tablo 9'da görüldüğü gibi ailelerin dil destek çalışmalarında sorumluluk almalarını engelleyen durumlarda; annenin mesleğine (x<sup>2</sup>(sd=6, n=614)=236,46, p=0,00), babanın mesleğine (x<sup>2</sup>(sd=6, n=607)=60,61, p=0,00) ve ailenin sosyoekonomik durumuna (x<sup>2</sup>(sd=6, n=622)=241,83, p=0,00) göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

Anne mesleğine göre engel durumlarına bakıldığında; herhangi bir işte çalışan anneler en çok zaman ve enerji azlığının sorumluluk almalarını engellediğini belirtirken ev hanımları farklı engellere işaret etmişlerdir. Ev hanımlarının engelleri olmadığını belirtme oranı diğer meslek gruplarından yüksek olsa da başka sorumluluklar ve maddi imkânsızlık/eğitiminin yetersiz olması durumu da bu grubun karşılaştığı engeller arasında görünmektedir. Esnaflıkla uğraşan babaların olduğu aileler en çok “engel yok” seçeneğini, diğer gruplar ise zaman ve enerji yokluğunu çalışmalara katılmaya bir engel olarak göstermiştir. Profesyonellik gerektiren bir mesleği olan babaların olduğu aileler en az maddi imkân ve eğitim yokluğunu, diğer gruplar ise başka sorumlulukları işaretlemişlerdir.

Ailelerin sosyoekonomik durumuna göre dil destek çalışmalarında sorumluluk almalarını engelleyen durumun orta ve üst sosyoekonomik katmandaki aileler için en çok zaman/enerji azlığı olduğu görülmektedir. Alt sosyoekonomik katmandaki aileler ise kendilerini engelleyen bir durum olmadığını yüksek oranda belirtmiş olmasına karşın diğer engellerin de bu gruptaki aileler için önemli olduğu görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin, erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmaları konusundaki tercihleri betimlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre aileler, dil destek çalışmalarında en çok çocuklarıyla konuşurken eğitici ve ilgi çekici olma konusunda bilgi edinmek istemekte ve çocuklarının dinleme ve konuşma becerilerinin desteklenmesine öncelik vermektedir. Çalışmalar sırasında aileler bilgi edinmek için evlerine somut materyaller gönderilmesini tercih etmektedir. Ailelerin büyük kısmı çocuklarıyla yapacakları etkinliklerde eğitsel oyuncakları kullanmayı tercih ederken teknolojik araçları kullanmak isteyenler azınlıktadır. Dil destek çalışmalarına haftada 1-2 gün zaman ayırabileceğini belirten aileler oldukça fazladır. Bu çalışmalara genellikle aynı evde yaşanan diğer aile bireylerinin katılmasını istenirken etkinliklerde çocuğa rehberlik edecek olan kişi çoğunlukla anne olmuştur. Ailelerin çalışmalarda sorumluluk almasını engelleyen yaygın durum ise yeterli zaman ya da enerjilerinin olmamasıdır.

Ailelerin tercihleri demografik özelliklere göre de karşılaştırılmış olup bazı alanlardaki tercihlerde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Sonuç olarak; ailelerin bilgilendirilmek istediği konulardaki tercihleri demografik özelliklere göre değişmezken çocuklarının desteklenmesini istedikleri beceri alanında fark görülmüştür. Alt sosyoekonomik katmandaki aileler, doğrudan okuma yazmaya ilişkin harf ve yazı ilgisi becerilerini daha çok tercih etmiştir. Alt sosyoekonomik katmandaki aileler çalışmalar kapsamında bilgi edinmek için okulda yapılacak toplantıları da üst katmandakilere göre daha çok tercih ederken annelerin çalıştığı, üst sosyoekonomik katmanda teknoloji aracılığıyla bilgilendirilme öne çıkmıştır. Etkinliklerde kullanılacak materyal tercihinde demografik özelliklere göre fark yoktur. Ailelerin çalışmalara ayrılacak zaman eğitim durumu yüksek babaların olduğu evlerde daha yüksekken diğer çocukların sayısının yüksek olduğu aileler için daha düşüktür. Etkinliklere katılması istenen kişi tercihlerinde demografik özelliklere göre fark yoktur. Çocuğa rehberlik edecek temel kişi ise tercih oranı değişmekle beraber her zaman annedir. Bu sonuçlara rağmen etkinliklere

ayrılabilir zamana annenin çalışma durumuna göre fark olmaması dikkat çekmektedir. Son olarak orta ve üst sosyoekonomik katmanda zaman/enerji yetersizliği ailelerin çalışmalarda sorumluluk almasını engellerken alt katmanda maddi yetersizlikler, eğitimsizlik, başka sorumluluklar gibi pek çok engel durumu öne çıkmaktadır.

Ailelerin en çok bilgilendirilmek istediği konu, çocukları ile konuşurken eğitici ve ilgi çekici olmaktır. Alanyazına bakıldığında ebeveynlerle yapılan etkinlikler sırasında çocuklarının ilgisiz ve isteksiz olduğunu düşünen aileler olduğunu ortaya koyan bazı araştırmalar görülmektedir (Kızıldaş, 2009; Özen Altınkaynak, 2019). Bu sonuçlar, araştırmada ulaşılan ebeveynlerin en çok çocuklarıyla konuşurken ilgi çekici ve eğitici olmaya ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir. Yetişkinlerin öğrenme güdülerinin bilgiye ihtiyaç duymaları ile ilişkili olduğu (Knowles, 1984) göz önüne alındığında ailelerin hâlihazırda ihtiyaç duydukları, “çocuklarına karşı ilgi çekici ve eğitici olma” konusunda becerilerin kazandırılmasını içeren dil destek çalışmaları planlanması, ailelerin katılımını ve programların etkililiğini arttıracaktır.

Aileler geliştirilecek olan çalışmalarda çocuklarına en çok konuşma ve dinleme becerilerinin, en az ise yeni sözcükler öğrenme ve sesleri tanıma gibi becerilerin kazandırılmasını tercih etmektedir. Erken okuryazarlık becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalarda çocuğa kazandırılması istenen beceri alanına ilişkin; çocuğu devlet okuluna devam eden ve alt sosyoekonomik katmandaki aileler, harf ve yazı gibi doğrudan okuma yazmayla ilişkili becerilere daha çok önem vermiş ve çocuklarının ilerideki okul başarısı hakkında daha çok kaygılanarak buna yönelik çalışmalar yapmak istemiştir. Bu sonuç alanyazındaki çeşitli araştırmalarla paralellik göstermektedir. Işıkoğlu Erdoğan (2016) ve Arıcı ve Tüfekçi Akcan (2019) tarafından yapılan çalışmalarda, ilkokul mezunu olan annelerin üniversite mezunu olanlara göre çocuklarıyla okuryazarlık öğretimine ilişkin daha çok çalıştıkları ya da okuryazarlığa daha çok önem verdikleri görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkıldığında, çocuğu devlet okuluna devam eden ya da alt sosyoekonomik katmandaki ailelere yönelik geliştirilecek erken okuryazarlık becerilerini destekleyici programların, tüm becerileri kapsamakla beraber öncelikli olarak harf ve yazı ilgisi gibi becerilere odaklanması önerilebilir.

Aileler çalışmalar kapsamında bilgilendirme yöntemi olarak en çok eve gönderilecek yazılı eğitim materyallerini ve okul toplantılarını tercih etmişlerdir. Bu sonuç hâlihazırda pek çok okulda eve gönderilen bilgilendirme yazıları ve benzeri yollardan aile-okul iletişiminin sağlanmasıyla başka bir anlatımla ailelerin bu bilgilendirme yöntemine aşina olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca aileler, erken okuryazarlığa ilişkin ev uygulamalarında da eve gönderilecek nitelikli yazılı materyallerden faydalanabileceklerdir. Dolayısıyla, geliştirilecek programlarda ailelere rehber olacak nitelikte yazılı veya görsel somut kaynaklar hazırlanması önemli görülmektedir. Alanyazın da ebeveynlerin ve diğer aile üyelerinin eğitime dair yazılı materyallere önem verdiğini ortaya koymaktadır (Doyle ve Zhang, 2011). Özellikle çocuğu devlet okuluna giden, annelerin çalışmadığı, alt ve orta sosyoekonomik katmanlardaki ailelerin yazılı materyalleri ve okulda yapılacak toplantıları daha çok tercih etmesi dikkat çekicidir. Evde bireysel görüşmeler ise her sosyoekonomik katmanda daha az tercih edilen bir bilgilendirme yöntemi olup üst katmandaki aileler bu yöntemi diğerlerinden daha çok istemiştir. İnternet ve telefon üzerinden bilgi edinme ya da eve gönderilecek video kayıtlarını tercih oranı annelerin çalıştığı ve üst sosyoekonomik katmandaki ailelerde daha yüksek olmuştur. Bu sonuçlardan hareketle; devlet okullarında yürütülecek programlarda eve gönderilecek yazılı materyallere öncelik verilmesi, üst sosyoekonomik katmandaki aileler için de teknolojik araçlardan da faydalanılması önerilebilir.

Çocuklarla evde yapılacak etkinliklerde aileler en çok hazır eğitsel oyuncakları, en az ise teknolojik araçları tercih etmişlerdir. Ebeveynlerin kendileri teknoloji yoluyla bilgilendirilmeyi daha çok tercih ederken çocuklarıyla yapacakları çalışmalarda teknolojik araçları kullanmaya soğuk bakmaktadır. Süreç hakkında video, fotoğraf gibi görselleri içeren mesajlarla yapılan ebeveyn bilgilendirmelerinin olumlu sonuçları olduğunu ifade eden ve ailelerin memnun kaldıklarına değinen çalışmalar alanyazında da bulunmaktadır (Pila, Lauricella and Wartella, 2018). Özellikle yurt dışında doğru kullanıldığı takdirde teknolojinin erken okuryazarlık becerilerini desteklediğine işaret eden çalışmalar bulunmakta ve çocukları destekleyici çeşitli yazılım ve oyunlar geliştirilmektedir (Shamir, Korat ve Barbi, 2008; Boeglin-Quintana ve Donovan, 2013; Siew and Tang, 2018; Bringula vd., 2018;

Hershman vd., 2018; Korat ve Shneor, 2019). Türkiye’de ise ebeveynlerin çocuklarla teknoloji kullanımına yönelik daha mesafeli olduğu görülmektedir. Bir ebeveynin soru kitapçığı üzerine yazdığı aşağıdaki yorum bu dikkat çekici bulguyu destekler niteliktedir:

Gelişen teknoloji eşliğinde çocuklarımızın zihinsel ve görsel hafızalarının hızlı gelişimi açısından bilişim dünyasındaki hangi videolar, hangi uygulamalar daha faydalı olabilir? Örnek, bir çocuğu youtube’un karanlık dünyasına bırakmak mı? Yoksa Android veya app’dan geliştirici oyun ve uygulamaları oynamasına izin vermek mi? Ya da bu dünyadan onu tamamen ayıklamak ve uzak tutmak mı? Geleneksel eğitim metotları zaten etkisiz. Ama bu yeni dünyaya hepimiz yabancıyız. Sonuçları, zamanlaması, nasıl ve nerede kullanılacağını çocuklarımız için bilemiyoruz.

Bu konuda ulaşılan bulgular ailelerin teknolojiyi çocukları ile kullanma konusunda bilgi ve desteğe ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir. Ailelere teknolojinin doğru kullanımını gösterebilmek adına yapılacak çalışmalarda teknolojik araçlara yer verilmesi önerilebilir. Son yıllarda yapılan çalışmalar da Türkiye’de teknoloji kullanımına ilişkin akademik ilginin başladığını göstermektedir (Türe Köse, 2019; Bozkurt Yükçü, İzoglu Tok ve Bencik Kangal, 2019). Çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemede teknoloji kullanımının olumlu etkilerini ele alan çalışmaların artmasıyla ebeveynlerin teknoloji kaygıları azalabileceği yorumu yapılabilir. Ailelerin çocuklarla kullanacakları materyaller tercihinde sadece çocuğun teknolojik araçlarla ilgilenme süresine göre anlamlı fark bulunmuştur. Teknolojiyle iki saatten fazla ilgilenen çocukların aileleri, daha az ilgilenen çocukların ailelerine göre teknolojik araçları kullanmayı daha çok tercih etmiştir. Bu sonuç, hem ailelerin çocuğun ilgisine yönelik materyal kullanmayı tercih etmeleri hem de aileler zaten teknoloji kullanımını tercih ettikleri için çocukların bu araçlarla daha çok vakit geçirmeleri gibi iki farklı şekilde yorumlanabilir. Materyal tercihinde sosyoekonomik katmana göre fark olmaması ise dikkat çekmektedir. “Evde kendim yapabileceğim ve farklı amaçlarla kullanılacak kostüm, maske ve oyuncaklar” maddesinin özellikle alt katmanda yer alan aileler tarafından daha fazla tercih edilebileceği düşünülmese rağmen çalışmada böyle bir sonuç çıkmamış aksine istatistiksel olarak anlamlı olmamakla beraber bu materyal çeşidi orta ve üst katmanda daha çok tercih edilmiştir. Bu durum, orta ve üst katmandaki ailelerin, evde yapacakları materyalleri, çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmek için bir fırsat olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Ailelerin büyük bir kısmı dil destek çalışmaları kapsamında çocuklarıyla yapacakları etkinliklere haftada 1-2 gün ayırabileceklerini belirtmiştir. Başka bir anlatımla ailelerin büyük bir kısmı, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini destekleme konusunda yeni şeyler öğrenmeye ve bunun için zaman ayırmaya istekli görünmektedir. Ailelerin bu çalışmalar kapsamında evde yapacağı etkinlikler için ayırabilecekleri zaman, çocuğun sahip olduğu kardeş sayısı ile ilişkilidir. Bu sonuç beklendiği kadarıyla beraber tüm kardeşlerin birlikte gerçekleştirebileceği etkinlikler planlanırsa programların sürdürülebilirliğinin de artacağı söylenebilir. Babanın eğitim durumunun da çalışmalara zaman ayırmada önemli bir etken olduğu görülmüştür. Bu sonuç, eğitim bakımından üst gruplarda yer alan ailelerin evde çocuklarıyla yapacakları etkinliklere daha çok zaman ayırabileceklerini göstermektedir. Son olarak, çocukla evde yapılacak çalışmaların genellikle anne rehberliğinde gerçekleştiği göz önüne alındığında çalışan ve çalışmayan anneler arasında bir fark olmaması da dikkat çekmektedir.

Aileler dil destek çalışmalarına en çok aynı evde yaşadıkları kişilerin katılmasını istemektedir. Demografik özellikler fark etmeksizin çalışmalara aile dışından gelen katılımcıları programlarda isteyen aileler azınlıktadır. Aile ile diğer kurumlar arası ilişkilerin de çocuğun gelişiminde etkili olduğu düşünüldüğünde (Bronfenbrenner, 1979) ebeveynlerin, dil destek çalışmalarında aile dışı faktörleri dışarıda tutmaya önem verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak ailelerin homojen gruplarda çalışmalara katılmayı daha çok tercih ettikleri sonucuna varılabilir. Erken okuryazarlığa yönelik aile temelli programlarda grup dinamiklerinin dikkate alınması ve diğer aile üyelerini de dâhil edecek planlamalar yapılması ailelerin katılımını ve kazanımlarının sürekliliğini arttıracaktır.

Çocuğa rehberlik edebilecek kişi büyük bir oranla anne olurken ailelerin az bir kısmı tüm hane halkının çocuklarıyla etkinlikleri gerçekleştirmesini tercih etmiştir. Alanyazında çocuklara babaları tarafından sunulan erken okuryazarlık deneyimlerinin sınırlı olduğunu gösteren araştırmalar



bulunmaktadır (akt. Hill ve Diamond, 2013). Altıparmak'ın (2010) tez çalışmasında da annelerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini destekleyici çalışmalara babalardan daha çok zaman ayırdığı ve rutin uygulamaların çocuklarının becerilerine desteklemedeki önemini daha iyi kavradıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklarla yapılacak etkinliklerde esas katılımcının baba olduğu sınırlı sayıda çalışma ebeveynlerin çalışmalara birlikte katılım göstermesinin çocuğa daha çok yarar sağlayacağına işaret etmektedir (Baker, 2013). Başka bir anlatımla, dil destek çalışmaları kapsamında her ne kadar temel rehberin anne olacağını öngören aileler fazla da olsa diğer aile üyelerinin de aktif katılımlarının sağlandığı araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil çalışmaları kapsamında çocuklara evde rehberlik edebilecek olan kişi tercihlerinde, bazı demografik özelliklere göre fark olmakla beraber her zaman ilk sırada anne yer almıştır. Anne tercih oranında anne mesleğine göre fark görülmüş, sadece anneyi en çok ev hanımları tercih etmiştir. Ev hanımlarındaki bu oran beklendiği olmasına rağmen profesyonellik gerektiren işlerde çalışan annelerin olduğu ailelerde de çocukla en çok zaman geçirme görevinin annede olması dikkat çekmektedir. Anne rehberliğini tercih oranlarında sosyoekonomik katmana göre fark bulunmuştur. Çocuğa evde rehberlik edebilecek kişi olarak anneyi en az tercih oranı orta katmanda, en çok ise alt katmandaki ailerdedir. Sosyoekonomik katmana göre tercihler genelde doğrusal bir sıra izlerken çocuğa rehberlik edebilecek kişi tercihinde orta katman öne çıkmıştır. Bu sonuç, orta sosyoekonomik katmandaki ailerde, çocukla ilgili tüm aile bireylerinin sorumluluk aldığına işaret edebilir. Özbek Ayaz (2015) tarafından yapılan çalışmada da alt sosyoekonomik katmandaki ailerde çocuğa en çok kitap okuyan kişinin anne olduğu, üst sosyoekonomik katmanda ev halkının da dâhil olmakla beraber en çok okumanın anne ve baba tarafından yapıldığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar bir araya getirildiğinde; çocukla birlikte yapılacak erken okuryazarlık becerilerini destekleyici çalışmalarda asıl rehberin anne olarak görüldüğü ve bu durumun annelerin demografik özelliklerine göre değişmediği anlaşılmaktadır.

Ailelerin katılabilecekleri erken okuryazarlık destek çalışmalarında sorumluluk almalarını en çok engelleyen durum yeterli zamanlarının ya da enerjilerinin olmamasıdır. Bunu, engeli olmadığını belirten ailelerin takip etmesi, ailelerin konunun önemini farkında olduğu ve çalışmalara zaman ayırmak için çaba harcayacakları şeklinde yorumlanabilir. Aileler, mesai saatleri dışında yapabilecekleri çalışmalara olumlu bakmaktadır. Başka bir anlatımla, ailelerin esnek zamanlarda yapabilecekleri çalışmaların planlanması programların sürdürülebilirliği açısından önemlidir. Katılacakları erken okuryazarlık becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalarda aileleri engelleyen durumlar demografik özelliklere göre incelendiğinde, orta ve üst sosyoekonomik katmanda yer alan ya da annelerin çalıştığı ailerde zaman/enerji yetersizliği öne çıkmaktadır. Alt sosyoekonomik katmanda yer alan ya da annelerin ev hanımı olduğu ailerde ise engelleyici durumlar daha heterojendir. Ev içinde başka sorumluluklar, eğitim yetersizliği ve maddi imkânsızlıklar gibi ailelerin katılımını sınırlandıracak faktörler belirtilmiştir. Maddi imkânsızlıklar, çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullanılan en yaygın materyaller olan çocuk kitaplarına ailelerin erişimini sınırlamaktadır. Kütüphaneler ise kitaba erişimde çocuklar arasındaki fırsat eşitliği sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Celano ve Neuman, 2001). Bu nedenle özellikle alt sosyoekonomik katmanlardaki ailelerin yaşadığı bölgelere yakın çocuk kütüphaneleri kurulması, okul kütüphanelerine okul öncesi çocuk kitapları alınması ve ücretsiz kitap dağıtımı gibi çalışmaların yapılması önerilebilir.

Son olarak bu çalışma Eskişehir'de anaokulu ve anasınıflarına devam eden 5-6 yaşında çocukların aileleriyle sınırlandırılmıştır. Erken okuryazarlığın ailede desteklenmesi konusunda farklı yerleşim alanlarında farklı yaş gruplarında çocukların ve babaların deneyimlerine ışık tutan yeni araştırmalar alanyazına katkı sağlayabilir. Bu araştırmada ailelerin tercihleri araştırmacılar tarafından hazırlanan sekiz kapalı uçlu soruyla toplanmıştır. Yeni veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve farklı araştırma yöntemleri ile yeni bilimsel çalışmalar yapılması ailelerin tercihleri ve beklentilerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Araştırmada erken okuryazarlığa ilişkin dil destek çalışmalarına odaklanılmakla beraber çocukların her türlü gelişimlerinin desteklenmesinde aileleri dâhil eden eğitim programlarının önemli olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle diğer gelişim alanlarında ailenin katılımına ve bunun aileler için sonuçlarına odaklanan araştırmalar yapılması önerilebilir.

## Kaynaklar

- Altıparmak, S. (2010). *Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 111-122.
- Arıcı, M., & Tüfekci Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 100-120.
- Avcı, M. (2013). Yoksulluğun dili ya da alt sosyal sınıf çocuklarının dil kodlarının eğitim sürecine etkileri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1050-1077.
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), 184-197. doi:10.1080/10888691.2013.836034
- Barratt-Pugh, C., & Rohl, M. (2016). Evaluation of family literacy programs: A case study of better beginnings, a library-initiated family literacy bookgifting program in Western Australia. *Library Trends*, 65(1), 19-40.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: kaknüs yayınları.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J., & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295-317.
- Bennett, S. V., Gunn, A. A., Gayle-Evans, G., Barrera IV, E. S., & Leung, C. B. (2018). Culturally responsive literacy practices in an early childhood community. *Early Childhood Educ J*, 46, 241-248.
- Boeglin-Quintana, B., & Donovan, L. (2013). Storytime using iPods: Using technology to reach all learners. *TechTrends*, 57(6), 49-56.
- Bozkurt Yükcü, Ş., İzoglu Tok, A., & Bencik Kangal, S. (2019). Çocuk edebiyatının geldiği son nokta: Okul öncesi dönem resimli e-kitaplara gelişimsel bir bakış. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 139-164.
- Bringula, R., Rodrigo, M. M., Ocumpaugh, J. L., Porayska-Pomsta, K., Olatunji, I., & Luckin, R. (2018). Towards the development of a computer-based game for phonemic awareness. J. C. Yang içinde, *Proceedings of the 26th International Conference on Computers in Education* (s. 657-662). Philippines: Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Lister, J., & Vorhaus, J. (2011). *Family literacy in Europe: Using parental support initiatives to enhance early literacy development* (EAC/16/2009). London: NRDC, Institute of Education.
- Celano, D. ve Neuman, S. B. (2001). *The Role of Public Libraries in Children's Literacy Development*. Pennsylvania: Pennsylvania Library Association.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntemler*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Doyle, A. (2012). Family literacy programs: Where have they come from and where are they going? *Front. Educ. China*, 7(1), 85-102. doi:10.3868/s110-001-012-0005-9
- Doyle, A., & Zhang, J. (2011). Participation structure impacts on parent engagement in family literacy programs. *Early Childhood Educ J*, 39, 223-233. doi:10.1007/s10643-011-0465-x
- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A., Akoğlu, G., & Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference? *International Journal of Instruction*, 10(1), 1308-1470.
- Hershman, A., Nazare, J., Sysoev, I., Fratamico, L., Buitrago, J., Soltangheis, M., . . . Roy, D. (2018). Family learning coach: Engaging families in children's early literacy learning with computer-supported tools. J. C. Yang içinde, *Proceedings of the 26th International Conference on Computers in Education* (s. 637-646). Philippines: Asia-Pacific Society for Computers in Education .

- Hill, S., & Diamond, A. (2013). Family literacy in response to local contexts. *Australian Journal of Language and Literacy*, 36(1), 48-56.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Kınık, B., Okyay, Ö., & Aydoğan, Y. (2016). 24-36 aylık çocuklarda aile katımlı çevre eğitiminin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2143-2156.
- Kızıldaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5 - 6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd Ed.) Houston, TX: Gulf Publishing.
- Korat, O., & Shneur, D. (2019). Can e-book support low SES parental mediation to enrich children's vocabulary? *First Language*, 1-22.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Krijnen, E., Van Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J., & Sabine, S. (2019). Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and Writing*. doi:10.1007/s11145-019-09957-4
- la Rie, S., Van Steensel, R. C., & Van Gelderen, A. J. (2017). Implementation quality of family literacy programmes: a review of literature. *Review of Education*, 5(1), 91-118. doi:10.1002/rev3.3081
- Musulğüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri*. Ankara: Yayın Odası.
- Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016). Parents supporting learning: a non-intensive intervention supporting literacy and numeracy in the home learning environment. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 121-142. doi:10.1080/09669760.2016.1155147
- Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özen Altınkaynak, Ş. (2019). Annelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 98-116.
- Pila, S., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2018). Using short message (SMS) and multimedia messaging (MMS) to encourage positive parent-child engagement around literacy and language development. *Mobile Media & Communication*, 1-21.
- Samiei, S., Bush, A. J., Sell, M., & Imig, D. (2016). Examining the association between the Imagination Library early childhood literacy program and kindergarten readiness. *Reading Psychology*, 37(4), 601-626. doi:10.1080/02702711.2015.1072610
- Saracho, O. N. (2017). Literacy in the twenty-first century: children, families and policy. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 630-643. doi:10.1080/03004430.2016.1261513
- Shamir, A., Korat, O., & Barbi, N. (2008). The effects of CD-ROM storybook reading on low SES kindergarteners' emergent literacy as a function of learning context. *Computers & Education*, 51, 354-367.
- Siew, L. C., & Tang, H. N. (2018). Using apps based medium to reach out to children with learning needs. *Journal of Social Science and Humanities*, 1(2), 53-57.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. W. H. Teale, & E. Sulzby (Ed.) içinde, *Emergent literacy: Writing and reading* (s. vii-xxv). Norwood, NJ: Ablex.
- Türe Köse, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikaye anlatımının dinleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81(1), 69–96. doi:10.3102/0034654310388819

### Extended Abstract

#### Introduction

The interactions between the school and family environments are essential for the development of children during preschool years. As part of developmental processes, the early literacy skills are also byproducts of these interactions, as well as the stimuli and the interactive richness of the family environment. In order to support the development of early literacy skills gained at schools, children need literacy-rich experiences and supportive parents at home. As various researchers note, early literacy skills begin to develop at birth and natural language experiences nurture their development within the family. Therefore, families need to participate in family literacy programs to better support their children's literacy skills at home. For the highest gains, however, families should be included in family literacy programs' planning processes. Although many studies are examining family-based early literacy programs in Turkey, families' opinions are usually asked after implementing the programs. In this sense, there appears to be a lack of family voice in designing these programs. To ensure sustainability in families' literacy practices and support children's early literacy skills at home, family literacy programs should consult with parents and actively involve their voice in the planning processes. In this context, examining "what" families want to do in family literacy programs to support their children's language skills and "how" parents can involve in these programs would be a valuable contribution to the literature. This study aims to describe families' preferences for language support programs about early literacy skills.

#### Method

As part of a larger descriptive research project conducted with a quantitative research design using the survey method, this study focuses on families' preferences on language support programs. Language support studies are known as family literacy programs in the international literature. Since the concept of family literacy is not very common in the national literature, this study uses the terms language support and family literacy programs interchangeably.

The study population consists of 2496 parents, having 5-6 years old children attending private and public preschools and kindergartens in the Tepebaşı district of Eskişehir, Turkey. The study group included 640 parents. The "Parents' Views on Language Skills in Preschool Period" questionnaire consisting of four sections was used in the original master's thesis research. This article reports the findings obtained from the third section of the questionnaire, focusing on family preferences for language support activities (8 questions) and the demographic characteristics (12 questions). The researchers prepared questions about family preferences and demographic characteristics in light of family-literacy literature. Expert opinions were obtained for the questions developed by the researchers, and pilot applications were carried out before the data collection in the research.

The data collection phase took place in the 2018-2019 Fall Semester for seven weeks, after obtaining the necessary permissions from the University's Ethics Review Board and the Ministry of National Education. The researcher went to the schools and delivered questionnaires to the classroom teachers to collect the data from the families. SPSS 22.0 package program was used for data analysis. The analysis used descriptive statistics including the frequencies, percentages, and chi-square test of independence to describe families' preferences and compare them according to some demographic variables. Cluster analysis was also performed to create a socioeconomic strata variable. Based on this variable, the parents' preferences in the lower, middle, and upper socioeconomic layers were compared.

## **Result and Discussion**

There were significant differences in families' preferences based on some demographic characteristics. The participant families mostly preferred information about being educative and engaging in their interactions with their children. Families' preferences on the topics they want to be informed did not differ statistically based on their demographic characteristics. As for the skills that families want to support their children; essential listening and speaking skills were the most preferred and learning new words and recognizing sounds were the least preferred areas. However, families in the lower socioeconomic layer appeared to be more interested in the skills related to reading and writing. Families' concerns in the lower socioeconomic layer about their children's future school success may explain this result. Families also preferred to receive written or visual materials sent homes during their involvement in these programs for further information. When the differences were analyzed based on socioeconomic status, the most frequent choices were school meetings for families in the lower socioeconomic layers and the technology-use for families in the upper socioeconomic layers. As for the kinds of materials, most families have preferred using educational toys with their children while they preferred using the technological tools the least. There was no difference in the material preferences of families across different socioeconomic layers.

The majority of the families stated that they could devote 1-2 days a week to support their children in early literacy; however, the number of siblings and the father's education level appeared to be important in families' time allocation at home. Despite these results, it is noteworthy that no difference in the time devoted to activities according to the mother's working status. There were no significant differences in families' preferences of who else would participate in the family literacy programs based on demographic characteristics. While most respondents expected the other family members to participate in these programs, the mother would guide children's early literacy activities at home. This tendency did not change based on the education level and the profession of the mother. The most common barrier preventing families from taking responsibility in family literacy activities was lack of time or energy. However, families from low socioeconomic layers and housewife-mothers had diversity in these barriers, such as financial insufficiency, lack of education, and having other responsibilities at home. Designing accessible and flexible family literacy programs can increase families' participation and involvement from different socioeconomic backgrounds.

Based on these results, it seems crucial to obtain families' opinions and consider their demographic characteristics in planning and designing language support programs. In this sense, focusing on such skills as letter recognition and interest in writing in these programs may increase families' involvement from lower socioeconomic layers due to their school readiness concerns. Although some families used the technology for themselves, it was noteworthy that they wanted to keep their children away from it. Informing families about the relevant uses and positive effects of technology to develop early literacy skills may be beneficial in family literacy programs. Even if many families anticipate that the mothers would be engaging in children's activities, it seems essential to ensure other family members' active participation, too. Establishing children's libraries in different neighborhoods may also benefit families from lower socioeconomic layers. As a limitation, this study focused on the parents of 5-6 years old children; therefore, future studies focusing on other age groups and fathers and using different research design approaches and measurement tools may contribute to the literature on early literacy.



## **Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algı Düzeyleri ile Yazma Başarımları Arasındaki İlişki \***

*Mehmet Ali ARICI \*\**  
*Onur DÖLEK \*\*\**

### **Öz**

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma başarımları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 160 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma verilerinin elde edilmesinde “yazma özyeterlik ölçeği” ve öğrencilerin yazılı metinlerinden yararlanılmıştır. Yazılı metinler “kompozisyon değerlendirme ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde non-parametrik analiz araçlarından Kruskal-Wallis, Mann Whitney U testleri ve Spearman Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen temel bulgu, yazma başarımları ile yazma özyeterlik algı düzeyi arasında zayıf düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğudur. Araştırmadan elde edilen diğer bulgular ise yazma özyeterlik algı düzeyinin “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği; yazma özyeterlik algı düzeyinin “sınıf” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği; sınıflar düzeyinde yazma başarımları ile yazma özyeterlik algı arasındaki en yüksek ilişkinin 8. sınıfta olduğu yönündedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma başarımları, yazma özyeterliliği, ortaokul öğrencileri, ilişki.

### **Relationship Between Writing Self-Efficacy Perception Levels and Writing Performance of Secondary School Students**

#### **Abstract**

This research was designed in relational screening model in order to determine the relationship between writing self-efficacy perception level and writing performance of secondary school students. The study group of the research consisted of 160 secondary school students. "Writing self-efficacy scale" and students' written texts were used to obtain study data. Written texts were evaluated with "composition evaluation rubric". Non-parametric analysis tools Kruskal-Wallis, Mann Whitney U and Spearman Correlation Coefficient were used in the analysis of the research data. The main result obtained from the research is that there is a weak, positive and meaningful relationship between writing performance and writing self-efficacy perception levels. Other findings obtained from the study showed that the level of writing self-efficacy perception did not differ significantly in terms of the "gender" variable; the level of writing self-efficacy perception shows a significant difference in terms of "grade" variable; and the highest relationship between writing performance at the grade level and writing self-efficacy is in the 8th grade.

**Keywords:** Writing performance, writing self-efficacy, secondary school students, relationship.

\* Araştırmanın etik kurulu izni: Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 24.07.2020, 73628654/604.01.01/35931.

\*\* Arş. Gör., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gaziantep, arici@gantep.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9076-8205

\*\*\* Doktora Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Bolu, onur.dolek@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8816-2754

## Giriş

Yazma; duygu, düşünce, tasarı, öngörü ve hayallerin bir dizi bilişsel işleme sürecinden sonra kabul görmüş çeşitli sembollerle yazıya aktarılması eylemidir. Bireylerin dili hangi yetkinlikte kullandıklarını ortaya çıkarmaları adına yazma; dili uygulama, sınama ve geliştirme ortamı ve zamanı yaratması bakımından ayrıca önem taşır (Dilidüzgün, 2019). Graham, Harris ve Mason'a (2005) göre yazma karmaşık bir süreçtir ve yazmanın gelişimi büyük ölçüde stratejik davranışlarda, bilgilerde ve motivasyonda ortaya çıkan değişikliklere bağlıdır. Yazmanın genel olarak fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç yönü üzerinde durulur. İnce kas becerilerinin gelişimi, kalem tutma biçimi, görme sağlığı gibi durumlar fiziksel boyutu; düşünme, sözcükleri seçme ve dizme, dilbilgisi kurallarını bilme, metinsellik ölçütlerine uygun metinler oluşturma, özdüzenleme, yansıtma gibi zihin ve buna bağlı gelişen tepkiler bilişsel boyutu; kaygı, tutum, güdü ve özyeterlik gibi belirtiler ise duyuşsal boyutu oluşturan bileşenlerdir. Bu bileşenlerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi veya eşgüdümünün sağlanabilmesi için ise belli bir sürece gereksinim duyulmaktadır. Bu doğrultuda yazma alanında yapılan son dönem çalışmalarda (Bayat, 2014; Cahyono ve Astuti, 2019; Dilidüzgün, 2011; Dilidüzgün, 2013; Dölek ve Hamzadayı, 2016; Karatay, 2011; Özdemir ve Özbay, 2016; Sever ve Memiş, 2013; Tompkins, 2005) ürün temelli yaklaşımdan uzaklaşılarak sürece dayalı yazma yaklaşımının öncelendiği görülmektedir. Sürece dayalı yaklaşımla birlikte bireylerin yazmaya dönük denetimlerinin artırılması, böylelikle daha nitelikli yazılı ürünlerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Yazma süreci boyunca fiziksel, bilişsel ve duyuşsal boyutlara ilişkin ortaya çıkabilecek herhangi bir zayıflık metnin niteliğini olumsuz yönde etkileyebilir. Mekanik açıdan sorunsuz ve bilişsel açıdan zengin bir içeriğe, iyi kurgulanmış bir yapıya ve yaratıcılığa sahip yazılı metinlerin elde edilmesi için sürecin duyuşsal niteliklerinin (kaygı, güdü, tutum ve özyeterlik) denetim altında tutulması gerekir. Öyle ki, nitelikli bir yazılı metin oluşturabilmek için öncelikle bireyin duyuşsal yönden yazma sürecine hazır olması gerekmektedir. Çünkü ancak duyuşsal hazırbulunuşluğu istenen düzeyde olan bireyler yazmanın bilişsel ve mekanik yönüne odaklanabilir. Alanyazındaki çalışmalar (Akar, 2008; Erkan ve Saban, 2013; Süğümlü, Mutlu ve Çinpolat, 2019) yazma kaygısı yüksek, yazmaya karşı olumsuz tutum içerisinde, yazma güdüsü ve yazma özyeterlik algısı düşük olan bireylerin nitelikli bir metin ortaya çıkarmasının pek olanaklı olmadığını göstermektedir.

## Yazma Özyeterliği

Özyeterlik, bireylerin önceden belirlenmiş amaçlara ulaşabilmek için eylem planlarını düzenleme ve yürütme becerilerine ilişkin bireysel yargıları ve inançlarıdır (Bandura, 1977). Ayrıca özyeterlik, bireyin belirli bir düzeyde başarı gösterme yeteneğiyle ilgili inançlarını içeren ve etkinlik, çaba ve performans seçimini etkileyen bilişsel bir yapıdır (Pajares, 1996; Schunk ve Swartz, 1993). Bireylerin özyeterlik algıları, karşılarına çıkan sorunlarla başa çıkıp çıkamayacaklarını belirler. Bir durum ya da olay karşısında kendini gösteren başarabilme inancı bireyi güvende hissettirirken inançsızlık kaçınmaya sürükler (Bandura, 1977). Deci ve Ryan (1987), yüksek özyeterlik algısına sahip olmanın yaratıcılık, esneklik, güçlü problem çözme becerisi, yüksek özgüven ve etkinliklere katılım gibi fiziksel ve bilişsel açıdan birey ve toplum için olumlu sonuçlar sağlayacağını belirtir. Bireylerin bir görevi yerine getirebilme yeteneklerine sahip olduklarına yönelik ikna edici olumlu dönütler (Örn. Bunu yapabilirsin.) almaları özyeterlik algısını yükseltir. Özyeterlik bilgisi bireyin fizyolojik göstergelerini içeren başarımından ve başkaları tarafından sunulan geribildirimlerden elde edilir (Hidi ve Boscolo, 2006: 149).

Davranışlar üzerinde özyeterlik, tek etkili değişken değildir. Başarıya ulaşma sürecinde gerçekleştirilen bir dizi bilişsel ve fiziksel eylemleri beceri, sonuç beklentisi ve süreç çıktılarının algılanan değeri gibi birçok farklı değişken biçimlendirir (Schunk, 1991). Sonuç beklentisi veya eylemin olası sonuçlarına ilişkin inançlar önemlidir çünkü birey olumsuz sonuçlara yol açacağına inandığı eylemi gerçekleştirmek için yeterli düzeyde güdülenemez. Sonuçların algılanan değeri ise bireyin başkalarına göre olası sonuçları ne kadar arzulamasıyla ilgilidir. Yani, sonucun birey açısından taşıdığı önemi gösterir. Yeterli beceriler, olumlu sonuç beklentileri ve kişisel olarak değerli bulunan sonuçlar göz önüne alındığında özyeterliğin birçok davranışın seçimini ve yönünü etkilediği kabul edilmektedir.

Aile ortamı özyeterliğin geliştirilmesinde en önemli etkenlerden biridir. Aile-çocuk etkileşimi üzerine yapılan çalışmalar ailelerin sürekli olarak yanıt verme, destek olma, güdüleme ve yüreklendirme, akla dayalı gerekçeler sunma ve başarı beklentilerinin çocukların özyeterlik gelişimi ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Gecas, 1989). Öte yandan toplumbilimsel çalışmalarda özyeterlik üzerine yapılan araştırmaların temelinde özyeterliğin toplum yapısı ile olan ilişkisi yatmaktadır. Toplum yapısının en belirgin yönlerinden olan toplumsal katman veya sınıf, özyeterliğin gelişimi ile ilgilidir. Çünkü toplumsal katmanlar bireylerin eylemlerini farklı biçimlerde değerlendiren düşünsel inanç sistemlerine sahiptir ve bireylerin atılım, katılım, girişkenlik gibi eylemlerinin seyrini etkiler (Gecas ve Schwalbe, 1983). Aile ve sosyal yapının özyeterlik ile ilişkisine koşut olarak Bandura (1977), özyeterlik inançlarının “doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlar” olmak üzere dört kaynağından söz etmektedir. Doğrudan yaşantılar bireyin kendi deneyimleri sonucu; dolaylı yaşantılar, benzer konumda olduğu diğer bireylerin yaşantılarını gözlemlene sonucu; sözel ikna, çevresinde bulunan ve hayatında önemli yer edinmiş kimselerin başarabilme inancını aşılması sonucu; fizyolojik ve duygusal durumlar ise içinde bulunduğu fizyolojik ve duygusal sürecin (stres, depresyon, özgüven vb.) etkisi sonucu elde ettiği özyeterlik kaynaklarıdır.

Yukarıda verilen özyeterlik ile ilgili bilgi ve açıklamalardan yola çıkarak yazma özyeterliği, bireyin nitelikli bir yazılı metin oluşturma sürecine ilişkin bilgisine ve becerisine olan inancı ve öngörüsü biçiminde tanımlanabilir. Bir başka deyişle yazma özyeterliği, bireylerin belirli türdeki metinleri üretme yeteneklerine ilişkin algılarını ifade etmektedir (Martinez, Kock ve Cass, 2011; Pajares ve Johnson, 1994; Zimmerman ve Bandura, 1994). Schunk ve Swartz (1993), yazma becerisine yönelik kendisini yetkin hisseden bireylerin yazma yetenekleri konusunda şüpheye sahip bireylerle karşılaştırıldığında daha fazla çaba gösterdikleri ve yazma görevine devam etmeyi yeğlediklerini belirtmişlerdir. Yazma özyeterliği; yazma kaygısı, yazma eylemine verilen önem, özdüzenleme yeterliği, benlik algısı, yazma amaçlarına ulaşma gibi değişkenlerle ilişkilidir ve önbilgilendiricilerin ve cinsiyetin yazma başarımı üzerindeki etkisinde aracı rol üstlenir (Pajares ve Valiante, 2006: 162).

İlgi alanı ile ilgili etkinliklerde bulunma (sürece katılım) ve zorluklarla ya da dikkat dağınıklığıyla karşı karşıya kalındığındaki süreci yürütme isteği özyeterliğin önemli iki değişkenidir. Yüksek özyeterlik algıları, daha büyük amaçlar belirlemek, daha etkili öğrenme stratejileri kullanmak ve daha az kaygı duymak gibi birçok olumlu sonuçlarla ilişkilidir (Bong, 2006). Bu bağlamda yazma becerilerine yönelik yüksek özyeterlik algı düzeyi yazmaya ilişkin yaşanan sorunlar karşısında bireyi sürecin içinde tutmayı, bireyin farklı stratejiler kullanmasını, yeni amaçlar belirlemesini sağlar ve aşırı kaygılanmasının önüne geçer. Öte yandan Daniels vd. (2019); Graham, Harris ve Mason (2005) ve Schunk (2003), strateji eğitiminin, akran etkileşiminin, nitelikli geribildirimlerin yazma özyeterliği üzerinde olumlu etkiler oluşturabileceğini belirtir.

İletişimin birimi metindir ve iletişimsel amaca göre farklı metin türleri ortaya çıkar. Metin olmadan iletişim olmadığı gibi türsüz metin de bulunmaz (Dilidüzgün, 2017). Farklı dil alanlarına ve farklı metin türleri oluşturmaya yönelik özyeterlik algıları ise aynı düzeyde olmayabilir. Bu nedenle bireylerin farklı metin türlerine yönelik yeterlik algılarını belirlemek için farklı yargılar kullanılması gerekir. Örneğin makale yazmaya yönelik özyeterlik algıları ile şiir yazmaya yönelik özyeterlik algıları farklılaşabilir. Bu nedenle iki farklı türden elde edilen sayısal verilerin birbirlerinin yerine kullanılması uygun değildir (Pajares ve Valiante, 2006: 161). Bu nedenle araştırmada öğrencilere açıklayıcı veya görüş bildiren metinler yazdırılmış, özyeterlik ölçeği de bu metin türlerine koşut olarak belirlenmiştir. Böylelikle metin türü ile yazma özyeterliği ölçeğinin maddeleri arasında bir uyum sağlanmaya çalışılmıştır.

Bruning vd. (2013), geliştirmiş oldukları modelde yazma özyeterliğini düşünsel (düşünce üretme), mekanik (kurallar/aktarma) ve özdüzenleme olmak üzere üç temel boyutta incelemişlerdir. Bunlardan ilki olan düşünsel boyut, yazarların düşünce üretebilme ve kavrama yeteneklerine olan inançlarını içerir. Yazma süreci düşünce üretimi olmadan sürdürülemez. Nitekim Flower ve Hayes (1981) yazma modellerinde düşünce üretiminin belirgin bir yere sahip olduğunu vurgular. Bu modellerde düşünce üretimi yazının diğer bölümlerini etkileyen bir süreç olarak gösterilir. Düşünce üretimi, anlambilim alanında kendini gösterir ve düşüncelerden bir içerik oluşturma ve bunları sıralama



yeteneğine olan inançlarla ilgilidir. İkinci boyut, düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesinde doğru noktalama, büyük harflerin yazımına uyma, uygun cümle yapıları kurma gibi genel kabul görmüş standartlara ilişkin yeteneklere olan inançları kapsar. İlgili alanyazın incelendiğinde bunların yazma mekaniği veya yazma kuralları olarak kabul edildiği görülür. Boyutlardan üçüncüsü özdüzenleme, yazarların birçok boyut ve görev aracılığıyla kendilerini başarılı bir biçimde yönetebileceklerine ilişkin güven duygusunu yansıtır. Düşünce üretimi ve yazma kuralları yazma süreci için önemlidir ancak tek başına yeterli değildir. Özdüzenleme becerileri sadece düşünce üretimi ve yazma stratejilerini kullanmak açısından değil, yazma sürecindeki kaygı, güdü ve tutum gibi duyguları yönetebilme açısından da önem taşımaktadır. Yazma sürecinde sözdizimsel ve anlambilimsel bilgileri düzenleme, yazmaya karşı istekli olma, dikkat dağıtıcı şeylerden uzak durma, amaca ulaşıp ulaşılmadığını denetleme ve yazıyı gözden geçirme gibi stratejiler özdüzenleme sürecinde işe koşur.

Alanyazın incelendiğinde yazmanın duyuşsal nitelikleri arasında yer alan kaygı, tutum ve güdü gibi etmenleri çeşitli yönlerden inceleyen ve farklı yöntem ve tekniklerin bu bileşenler üzerindeki etkisini sınavan çalışmalar (Alberth, 2018; Arslan, İlman ve Aslan, 2019; Baştuğ, 2015; Bayat, 2014; Cheung, 2018; Göçen, 2019; Kırmızı, 2009; McGee, 2019; Ulu, 2018) olduğu görülür. Bunun yanı sıra alanyazında yazma özyeterliliğine ilişkin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında yapılan (Büyükkiz, 2012; Melanlıoğlu ve Atalay, 2016) çalışmalara; yazma özyeterlilik algılarının farklı kademelerde çeşitli değişkenler açısından incelendiği ve yazma özyeterlilik algıları üzerinde çeşitli yöntem ve tekniklerin etkisinin sıvandığı çalışmalara (Aydın, 2019; Aydın ve Duğan, 2017; Demir, 2013; Korkmaz, 2015; Kuşdemir ve Gülceğül, 2018; Özönat, 2015; Pajares ve Valiante, 1997; Ruegg, 2018; Taş ve Balcı, 2019) rastlanmaktadır. Buna karşın yazma özyeterliliğine ilişkin yapılan araştırmalarda farklılık gösteren bulgu, ölçek yeğleyişleri ve sınıf kademelerinden dolayı bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Bu çalışma aracılığıyla yazma özyeterliliği ile yazmanın farklı boyutları arasındaki ilişkiye yönelik elde edilecek bulguların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın temel problem cümlesi “Öğrencilerin yazma özyeterlilik algı düzeyleri ile yazma başarımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Buna bağlı olarak oluşturulan alt problem cümleleri ise şunlardır:

1. Öğrencilerin yazma özyeterlilik algı düzeyleri “sınıf” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin yazma özyeterlilik algı düzeyleri “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda yazma başarımları ile yazma özyeterlilik algı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin yazma özyeterlilik algı düzeyleri ile yazma becerisinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin yazma başarımları ile yazma özyeterliliğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin yazma özyeterlilik algıları ile yazma başarımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir biçimde değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2016: 185). İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden sonuç ilişkisi vermez. Ancak bu modelde bir değişkendeki durumun bilinmesi, diğerinin kestirilmesine olanak tanır (Karasar, 2006).

### Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinde bir ortaokula devam eden 103’ü kız, 57’si erkek olmak üzere toplam 160 öğrenci oluşturmaktadır. Cinsiyet ve sınıf düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

## Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algı Düzeyleri ile Yazma Başarımları Arasındaki İlişki

Tablo 1.

### Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine İlişkin Bilgiler

	n	%
Cinsiyet		
Kız	103	64.4
Erkek	57	35.6
Sınıf		
5. Sınıf	40	25
6. Sınıf	40	25
7. Sınıf	40	25
8. Sınıf	40	25

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yazma Özyeterlik Ölçeği” ve “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. “Yazma Özyeterlik Ölçeği”, Bruning vd. (2013) tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz Soylu ve Akkoyunlu (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek “aktarma”, “fikir üretme” ve “özdüzenleme” olmak üzere 3 alt boyut ve tamamı olumlu 13 maddeden oluşmaktadır. Her madde için yazma özyeterlik algısına yönelik olarak öğrencilerden 0-100 (0: sıfır güven; 100: tam güven) arası bir puan vermeleri istenmiştir.

“Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği”, Konedralı ve Özder (2007) tarafından “buluş”, “planlama” ve “anlatım” alt boyutlarında toplam 25 maddeyi içeren 5’li likert tipinde geliştirilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması öncesinde ölçeğe ve uygulamaya yönelik ilgili kurum ve araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Yazma Özyeterlik Ölçeğinin uygulanacağı sınıflar rastgele belirlenmiş ve uygulama öncesinde öğrenciler ölçek hakkında bilgilendirilmiştir. Ölçeğin doldurulma süresi ortalama 15 dakikadır. Daha sonra Yazma Özyeterlik Ölçeği uygulanan öğrencilerden araştırmacılar tarafından verilen konular arasından, istedikleri türde, yazılı bir metin oluşturmaları istenmiştir. Yazma konuları, ders kitapları gözetilerek oluşturulan konu havuzundan alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Yazma sürecinde öğrencilere herhangi bir süre kısıtlamasının olmadığı bildirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde sürekli değişkenler çarpık olduğundan (normal dağılıma uymadıklarından) non-parametrik testler kullanılmıştır. Bu yüzden kompozisyon değerlendirme ölçeği, yazma özyeterlik ölçeği ve bu ölçeklerin alt boyut puanlarının öğrencilerin sınıflarına göre karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis non-parametrik varyans analizine başvurulmuştur. Cinsiyet değişkeni özelinde ise kompozisyon değerlendirme ve yazma özyeterlik ölçeği puanlarının farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Kompozisyon değerlendirme ölçeği toplam puanı ile yazma özyeterlik ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarının puanları arasındaki ilişkiye non-parametrik korelasyon katsayısı olan Spearman Korelasyon Katsayısı uygulanmıştır. İstatistiksel analizler ve hesaplamalar için IBM SPSS Statistics 21.0 (IBM Corp. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.) ve MS-Excel 2007 programları kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak kabul edilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Yazma Özyeterlik Ölçeğinin geçerlik, güvenilirlik ve uyarlama çalışmaları Yılmaz Soylu ve Akkoyunlu (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda Yazma Özyeterlik Ölçeğinin dil eşdeğerliğini sağlamak için uzmanlar eşliğinde çeviriler yapılmış ve orijinal ölçeği geliştiren yazarlarla ortak çalışmalar yürütülmüştür. Ölçeğin orijinalinde olduğu gibi Türkçeye uyarlama sürecinde de çalışma grubu olarak ortaokul öğrencileri seçilmiştir. Geçerlik ve güvenilirliği belirlemek için yapılan analizler sonucunda ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlık (Cronbach Alfa) değeri .90 olarak saptanmıştır.

Bunun yanı sıra ölçeğin “aktarma” alt boyutunda iç tutarlığın .82, “fikir üretme” alt boyutunda .87 ve “özdüzenleme” alt boyutunda ise .84 olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgular, Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin -Tabachnick ve Fidell (2007)’in verilerine göre- yazma özyeterliğini ölçmede dil eşdeğerliği olan geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu gösterir.

Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğinin bütününe ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .80, alt boyutlardan olan buluş .86, planlama .80 ve anlatım .79 olarak hesaplanmıştır. Yazılı metinler bu ölçek aracılığıyla 2 uzman tarafından değerlendirilmiş ve uzmanlar arası tutarlığı belirlemek için Kendall’in W uyuşum katsayısından yararlanılmıştır. Kendall W istatistiği sonucuna göre W değerinin .83 olduğu saptanmıştır. Bu değer değerlendirmeciler arasındaki uyumun yüksek olduğunu göstermektedir (Szymanski vd., 1993).

### Etik Kurulu İzni

Bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuş ve kullanılan ölçeklere ilişkin gerekli izinler alınmıştır.

Kurul adı = Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 24.07.2020

Belge sayı numarası= 73628654/604.01.01/35931

### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın temel problem cümlesine ve alt problem cümlelerine ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur.

### Araştırmanın Temel Problem Cümlesine İlişkin Bulgu

Tablo 2.

*Öğrencilerin Yazma Başarımları ile Yazma Özyeterlik Algı Düzeyleri Spearman İlişki Katsayı Değerleri*

	Spearman İlişki Katsayısı	p
Yazma Başarımı*Yazma Özyeterlik Algısı	0.221	0.005

Öğrencilerin genel yazma başarımları ile yazma özyeterlik algı düzeyleri arasında zayıf düzeyde doğrusal, pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (spearman ilişki katsayısı=0.221, p=0.005).

### Araştırmanın Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Tablo 3.

*Öğrencilerin Yazma Özyeterlik Algı Düzeylerinin “Sınıf” Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonucu*

	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	Sd (df)	p	Fark
Yazma Özyeterlik Algısı	5.sınıf	40	90.74	22.640	3	<0.001	5.sınıf>8.sınıf 6.sınıf>8.sınıf 7.sınıf>8.sınıf
	6.sınıf	40	96.31				
	7.sınıf	40	83.61				
	8.sınıf	40	51.34				

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma özyeterlik algı düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle verilerin normallik analizi yapılmış ve özyeterlik sürekli değişkeninin normal dağılmadığı belirlenmiştir (p<0.05). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda sınıf gruplarının özyeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Tablo 3’e bakıldığında 5, 6 ve 7. sınıfların yazma özyeterlik algı düzeylerinin 8. sınıf yazma özyeterlik algı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

### Araştırmanın İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgu

Tablo 4.

*Öğrencilerin Yazma Özyeterlik Algı Düzeylerinin "Cinsiyet" Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu*

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Yazma Özyeterlik Algısı	Kız	103	82.24	8470.50	2756.50	0.524
	Erkek	57	77.36	4409.50		

Araştırmaya katılan bireylerin yazma özyeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle verilerin normallik analizi yapılmış ve özyeterlik sürekli değişkeninin normal dağılmadığı belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda kız ve erkek grupların yazma özyeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ).

### Araştırmanın Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Tablo 5.

*Sınıf Düzeyinde Yazma Başarımı ile Yazma Özyeterlik Algı Düzeyi Spearman İlişki Katsayı Değerleri*

	Yazma Başarımı*Yazma Özyeterlik Algısı	
	Spearman İlişki Katsayısı	p
5.sınıf	0.172	0.288
6.sınıf	0.390	0.013
7.sınıf	0.392	0.012
8.sınıf	0.584	<0.001

5. sınıf öğrencilerinin genel yazma başarımı ile yazma özyeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p > 0.05$ ).

6. sınıf öğrencilerinin genel yazma başarımı ile yazma özyeterlik algı düzeyleri arasında zayıf düzeyde, doğrusal, pozitif yönlü bir ilişki vardır. Ayrıca bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı saptanmıştır (spearman ilişki katsayısı=0.390;  $p=0.013$ ).

7. sınıf öğrencilerinin genel yazma başarımı ile yazma özyeterlik algı düzeyleri arasında zayıf düzeyde doğrusal, pozitif yönlü bir ilişki vardır. Ayrıca bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı saptanmıştır (spearman ilişki katsayısı=0.392;  $p=0.012$ ).

8. sınıf öğrencilerinin genel yazma başarımı ile yazma özyeterlik algı düzeyleri arasında orta düzeyde, doğrusal, pozitif yönlü bir ilişki vardır. Ayrıca bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı saptanmıştır (spearman ilişki katsayısı=0.584;  $p < 0.001$ ).

### Araştırmanın Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Tablo 6.

*Öğrencilerin Yazma Özyeterlik Algı Düzeyleri ile Yazma Becerisi Alt Boyutları Spearman İlişki Katsayı Değerleri*

	Spearman İlişki Katsayısı	p
Yazma Özyeterlik Algısı * Buluş Alt Boyutu	0.219	0.005
Yazma Özyeterlik Algısı * Planlama Alt Boyutu	0.170	0.031
Yazma Özyeterlik Algısı * Anlatım Alt Boyutu	0.203	0.010

Öğrencilerin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma becerisinin “Buluş” alt boyutu arasında zayıf düzeyde, doğrusal, pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (spearman ilişki katsayısı=0.219; p=0.005).

Öğrencilerin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma becerisinin “Planlama” alt boyutu arasında çok zayıf düzeyde, doğrusal, pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (spearman ilişki katsayısı=0.170; p=0.031).

Öğrencilerin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma becerisinin “Anlatım” alt boyutu arasında zayıf düzeyde, doğrusal, pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (spearman ilişki katsayısı=0.203; p=0.010).

### Araştırmanın Beşinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Tablo 7.

*Öğrencilerin Yazma Başarımları ile Yazma Özyeterliği Alt Boyutları Spearman İlişki Katsayı Değerleri*

	Spearman İlişki Katsayısı	p
Yazma Başarımı * Aktarma Alt Boyutu	0.224	0.004
Yazma Başarımı * Fikir Üretme Alt Boyutu	0.218	0.006
Yazma Başarımı * Öz Düzenleme Alt Boyutu	0.165	0.037

Öğrencilerin yazma başarımları ile yazma özyeterliğinin “Aktarma” alt boyutu arasında zayıf düzeyde, doğrusal, pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (spearman ilişki katsayısı=0.224; p=0.004).

Öğrencilerin yazma başarımları ile yazma özyeterliğinin “Fikir Üretme” alt boyutu arasında zayıf düzeyde, doğrusal, pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (spearman ilişki katsayısı=0.218; p=0.006).

Öğrencilerin yazma başarımları ile yazma özyeterliğinin “Öz Düzenleme” alt boyutu arasında çok zayıf düzeyde, doğrusal, pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (spearman ilişki katsayısı=0.165; p=0.037).

### Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin yazma başarımları ile yazma özyeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri, yazma başarımları ile yazma özyeterlik algı düzeyi arasında zayıf düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğudur (spearman ilişki katsayısı=0.221, p=0.005). Alanyazın incelendiğinde yazma özyeterlik algı düzeyinin yazma başarımları yordayabildiğine ilişkin anlamlı bulgular (Klassen, 2002; Mills, Pajares ve Herron, 2007) olduğu görülür. Nitekim Schunk ve Swartz (1993), öğrencilerinin yazma özyeterliği ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve özyeterliklerin hem yazma becerisi hem de strateji kullanımı için yordayıcı bir değişken olduğunu bulgulamışlardır. Benzer bir biçimde McCarthy, Meier ve Rinderer (1985) ve Shell, Murphy ve Bruning (1989), yapmış oldukları çalışmalarda yazma özyeterliği ile yazma başarımları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Graham vd. (2017), yazma özyeterlik düzeyinin yazının niteliğini ve içerik oluşturma bağlamında anlatıların uzunluğunu anlamlı bir biçimde yordadığını, daha yüksek özyeterlik algı düzeyine sahip öğrencilerin daha nitelikli ve daha zengin içeriğe sahip metinler oluşturduklarını ve stratejik yazma davranışları sergileyebilme olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtir. Sanders-Reio vd. (2014) ise yazma özyeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin nitelikli bir yazılı ürün elde edebilmek için yazma sürecinde diğer öğrencilere oranla daha fazla çaba harcama eğiliminde olduklarını vurgular. Demir (2013), yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasında orta düzeyde, anlamlı ve olumlu bir ilişkinin; Taş ve Balcı (2019) ise yazma özyeterlik algısı ile öykü yazma becerisi arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Hidi ve Boscolo (2006: 149), artan özyeterlik algısının streste ve kaygıda azalmayı sağladığını bunun da yazma başarımları olumlu yönde etkilediğini belirtir.

## Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algı Düzeyleri ile Yazma Başarımları Arasındaki İlişki

Yazma başarımları ile yazma özyeterlik algı düzeyi arasındaki ilişkilere sınıf düzeyinde bakıldığında 5. sınıfta anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı; 6 ve 7. sınıflarda orta düzeyde, anlamlı ve olumlu ilişkilerin (0.390; 0.392) olduğu ve 8. sınıfta yine orta düzeyde ancak diğer sınıflara oranla anlamlı, olumlu ve daha yüksek bir ilişkinin (0.584) olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen başka bir sonuç da yazma özyeterlik algı düzeyinin "sınıf" değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermesidir. 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algı düzeylerinin anlamlı derecede diğer sınıflardan düşük olduğu görülür. 5. sınıf öğrencilerinin yüksek yazma özyeterlik algıları olmasına karşın yazma başarımları aynı düzeyde yüksek değildir. Bandura (1986), yüksek özyeterlik algısına rağmen sürecin olumsuz sonuçlanmasını -5. sınıflarda olduğu gibi- yani bireyin başarısız olmasını yüksek özyeterlik algısının geçici olabileceği ile açıklar. Ayrıca Bandura (1989), sürecin başarıya ulaşmasında gerekli bilgi ve becerilerin yeterli düzeyde olmadığı durumlarda yüksek özyeterlik algısının bir işe yaramayacağını belirtir. Öte yandan bireylerin özyeterliklerine ilişkin üstbilişsel farkındalığı süreç açısından önemlidir. Bu konuda Graham ve Harris (1989), yeteneklerini doğru bir biçimde değerlendirmenin önemli bir üstbilişsel beceri olduğunu, küçük çocukların ve sorunlu öğrencilerin sorunlarının farkında olmada ve performanslarını değerlendirmede zorluk yaşadıkları sonucuna varmışlardır. Benzer bir biçimde Pajares ve Valiante (2006: 166), büyük yaş gruplarının özyeterliklerine dayalı yazma görevlerini yerine getirmede küçük yaş gruplarına göre daha yetenekli olduklarını vurgular. Bunun yanı sıra ortaokulun ilk yılındaki öğrenciler, yazma becerilerinde daha yetkin olan 7 ve 8. sınıflardaki öğrencilere göre daha güçlü bir özyeterlik algılarına sahip olurlar (Pajares ve Valiante, 1999).

Araştırmanın bir diğer sonucu ise yazma özyeterlik algı düzeyinin "cinsiyet" değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Bu bulguya koşut olarak Özonat (2015), özyeterlik algı düzeyinin yazma psikolojisi boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir farklılığın olmadığını saptamıştır. Benzer bir biçimde Pajares ve Valiante (2006: 165), kızların erkeklerden daha iyi yazma başarımları gösterdiğini ancak kız ve erkek öğrencilerin benzer yazma özyeterlik algılarına sahip olduklarını belirtir. Buna karşın Andrade vd. (2009) ve Taş ve Balcı (2019), kız öğrencilerin yazma özyeterlik algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde yazma özyeterliği üzerinde cinsiyetin anlamlı bir değişken olup olmadığına ilişkin farklı bulgular olduğu görülmektedir. Gecas (1989), yaş ve aile yaşamından kaynaklı olarak cinsiyetin özyeterlik üzerindeki etkisinin dalgalanma eğiliminde olduğunu; yaşın ilerlemesi ile özyeterlik üzerinde cinsiyetin etkisini yitirdiğini ve bireylerin geçmiş yaşantıları, aile yapısı, toplumsallaşma süreci gibi etkenlerin cinsiyetin özyeterlik üzerindeki etkisinde belirleyici değişkenler olduğunu belirtir.

Yazma başarımları ile yazma özyeterliğinin alt boyutları arasında ve yazma özyeterliği ile yazma başarımlarının alt boyutları arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olması araştırmadan elde edilen diğer bir sonuçtur. Buna göre yazma başarımlarının yazma özyeterliğinin aktarma alt boyutu ile en yüksek ilişkide (0.224) olduğu; yazma özyeterliğinin ise yazma başarımlarının buluş alt boyutu ile en yüksek ilişkide (0.219) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yazının mekaniği ile ilgili becerilere (noktalama ve yazım kuralları, sözcüklerin doğru yazımı, dilbilgisel anlamda doğru cümleler kurabilme vb.) olan özyeterlik algısı ile yazma başarımları arasında daha yüksek bir ilişki olduğu söylenebilir.

Bu araştırmadan ve alanyazındaki diğer çalışmalardan elde edilen yazma özyeterliği ile yazma başarımları arasındaki anlamlı ve olumlu ilişkiye yönelik bulgular, yazma sürecinin başarıya ulaşabilmesinde yazma özyeterlik algısının önemini belirginleştirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yazma özyeterlik algı düzeylerinin istenen düzeyde tutulması gerekir. Alberth (2018) sosyal medya araçlarını yazma eğitimi sürecinde işe koşmanın yazma özyeterliği üzerinde olumlu bir etki sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Andrade vd. (2009), sık sık yazma etkinliğine katılmanın yazma özyeterlik algı düzeyini artırdığını bulmuşlardır. Öte yandan Dilidüzgün (2019) öğrencileri "yazmanın zor olmadığına inandırma" diye bir şeyin söz konusu olmadığını, öğrencilerin dili kullanma düzeylerini ölçecekleri ve geliştirecekleri, düşüncelerini ilişkilendirebilecekleri ve eksik olan bilgilerini ortaya çıkaracakları verimli bir ortam yarattığı konusundaki inançlarının geliştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

## Kaynaklar

- Akar, C. (2008). Özyeterlik inancı ve ilk okuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Alberth. (2018). Use of Facebook, students' intrinsic motivation to study writing, writing self-efficacy and writing performance. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(1), 21-36.
- Andrade, H. L., Wang, X., Du, Y. ve Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287-302.
- Arslan, A., İlman, E. ve Aslan, R. (2019). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin yazma kaygıları ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019(12), 108-127.
- Aydın, B. O. ve Duğan, Ö. (2017). Halkla ilişkiler lisans öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarının belirlenmesi üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2), 35-49.
- Aydın, I. S. (2019). Improvement of preservice Turkish teachers' perceived writing self-efficacy beliefs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(1), 78-94.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory*. İçinde R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Greenwich, CT: JAI.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
- Bong, M. (2006). Asking the right question: How confident are you that you could successfully perform these tasks? İçinde F. Pajares ve T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (ss. 287-303). Greenwich, CT: Information Age.
- Bruning, R. H., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C. ve Zumbunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105, 25-38.
- Büyükkız, K. K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 69-80.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 21. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Cahyono, B. Y. ve Astuti, U. P. (2019). Effect of process writing approach combined with video-based mobile learning on indonesian EFL learners' writing skill across creativity levels. *International Journal of Instruction*, 12(3), 325-340.
- Cheung, Y. L. (2018). The effects of writing instructors' motivational strategies on student motivation. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 55-73.
- Daniels, S., McCurdy, M., Whitsitt, L., Skinner, C. H., Schwartz-Micheaux, J. ve White, J. (2019). Evaluating the effects of a writing self-efficacy intervention on writing quantity in middle school students. *Reading & Writing Quarterly*, 1-17.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Dilidüzgün, Ş. (2011). İlköğretim Türkçe derslerinde süreç odaklı yazma çalışmalarının yeri ve önemi. İçinde V. D. Günay, Ö. Fidan, B. Çetin ve F. Yıldız (Ed.), *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (ss. 51-64). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Matbaası.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). The effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 189-210.

- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi-uygulamalı bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma becerisinin önemi. İçinde N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* (ss. 187-223). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dölek, O. ve Hamzadayı, E. (2016). Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi. *Turkish Studies*, 11(3), 965-980.
- Erkan, Y. D. ve Saban, A. I. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in, writing and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 163-191.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology*, 15(1), 291-316.
- Gecas, V. ve Schwalbe, M. L. (1983). Beyond the looking-glass self: Social structure and efficacy-based self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, 46, 77-88.
- Göçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1032-1044.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (1989). Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 201-214.
- Graham, S., Harris, K. R. ve Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.
- Graham, S., Kiuahara, S. A., Harris, K. R. ve Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *The Elementary School Journal*, 188, 1-23.
- Hidi, S. ve Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. İçinde C. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of Writing Research* (ss. 144-157). New York: Guilford Press.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- 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.
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14, 173-203.
- Konedralı, G. ve Özder, H. (2007). Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde "Sözlü anlatım destekli ön çalışma" yönteminin etkililiği. *Doğu Akdeniz Üniversitesi 1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, ss.377-391.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kuşdemir, Y. ve Gülceğül, S. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançları: Yazabilirim! *Journal of International Social Research*, 11(59), 779-785.
- Martinez, C. T., Kock, N. ve Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: Factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54, 351-360.
- McCarthy, P., Meier, S. ve Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. *College Composition and Communication*, 36, 465-471.
- McGee, K. (2019). Reducing writing anxiety by improving self-efficacy beliefs. *Learning to Teach*, 8(1), 32-38.
- Melanlıoğlu, D. ve Atalay, T. D. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721.



- Mills, N., Pajares, F. ve Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57, 417–442.
- Özdemir, B. ve Özbay, M. (2016). 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 261-276.
- Özonat, Z. (2015). Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algıları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 207-220.
- Pajares, F. (1996) Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. ve Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 313-331.
- Pajares, F. ve Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360.
- Pajares, F. ve Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology* 24, 390-405.
- Pajares, F. ve Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. İçinde C. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* (ss. 158-170). New York: Guilford Press.
- Ruegg, R. (2018). The effect of peer and teacher feedback on changes in EFL students' writing self-efficacy. *The Language Learning Journal*, 46(2), 87-102.
- Sanders-Reio, J., Alexander, P. A., Reio, T. G. ve Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction*, 33, 1-11.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 207-231.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schunk, D. H. ve Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Sever, E. ve Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 243- 259.
- Shell, D. F., Murphy, C. C. ve Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- Süğümlü, Ü., Mutlu, H. H. ve Cinpolat, E. (2019). Relationship between writing motivation levels and writing skills among secondary school students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 487–492.
- Szymanski, E. M., Linkowski, D. C., Leahy, M. J., Diamond, E. E. ve Thoreson, R. W. (1993). Human resource development: An examination of perceived training needs of certified rehabilitation counselors. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 37(2), 163–181.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Taş, H. ve Balcı, A. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile öykü yazma becerileri üzerine bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(1), 51-70.
- Tompkins, G. (2005). *Language arts: Patterns of practice*. 6. Press, Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1601-1611.
- Yılmaz Soylu, M. ve Akkoyunlu, B. (2019). Yazma öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2233-2242.
- Zimmerman, B. ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845, 862.

## Extended Abstract

### Introduction

Writing is the act of transferring emotions, thoughts, designs, foresights and dreams into writing with various accepted symbols after a series of cognitive processing processes. According to Graham, Harris and Mason (2005), writing is a complex process, and the development of writing is largely dependent on changes in strategic behavior, knowledge, and affective qualities.

Any deficiencies that may arise regarding the physical, cognitive and affective dimensions throughout the writing process may also adversely affect the quality of the text. Prioritizing the cognitive dimension only in terms of mechanical aspect or content production may not be sufficient alone in obtaining a qualified written product. The affective qualities of the process (anxiety, motivation, attitude and self-efficacy) should also be kept at the desired level in order to obtain written texts with a mechanically problem-free and cognitively rich content, well-constructed structure and creativity. In order to create a high quality written text, the individual must be prepared affectively for the writing process.

Self-efficacy is the individual judgment and beliefs of individuals about their ability to organize and execute action plans to achieve pre-determined goals (Bandura, 1977). In addition, self-efficacy is a cognitive structure that includes beliefs about the individual's ability to perform at a certain level and affects the choice of activity, effort and performance (Pajares, 1996; Schunk & Swartz, 1993). Individuals' self-efficacy perceptions determine whether they can cope with the problems they face. Belief in succeeding in the face of a situation or event makes the individual feel safe while disbelief continues to avoid (Bandura, 1977). Writing self-efficacy, which is one of the affective qualities, can be defined as the belief and foresight of the individual's knowledge and ability regarding the process of creating a qualified written text. In other words, writing self-efficacy expresses individuals' perceptions about their ability to produce certain types of text (Martinez, Kock & Cass, 2011; Pajares & Johnson, 1994; Zimmerman & Bandura, 1994). It is thought that the findings to be obtained regarding the relationship between writing self-efficacy and different aspects of writing will contribute to the field.

### Method

This study was designed in relational screening model to reveal the relationship between middle school students' writing self-efficacy perceptions and writing performance. Relational screening model is the research in which the relationship between two or more variables is examined without interfering with the variables in any form (Büyüköztürk et al., 2016: 185). The study group of consisted of a total of 160 students, 103 of whom are girls and 57 are boys, who attend a secondary school in Gaziantep.

In data collection on students' perceptions of writing self-efficacy, "Writing Self-Efficacy Scale" was used, which was developed by Bruning et al. (2013) and adapted to Turkish by Yılmaz Soylu and Akkoyunlu (2019). This scale consists of 3 sub-dimensions: "transfer", "generating ideas" and "self-regulation" and 13 items, all of which are positive. "Composition Evaluation Rubric" was used to evaluate written texts obtained from students. This rubric was developed by Konedralı and Özder (2007) as an inventive, planning, and narrative in a 5-point Likert-type with a total of 25 items.

In the analysis of the research data, non-parametric tests were used since the continuous variables were skewed (because they did not fit the normal distribution). Therefore, Kruskal-Wallis non-parametric variance analysis was used to compare the writing scale, self-efficacy scale, and sub-dimension scores of these scales according to the students' classes. Whether the writing scale and self-efficacy scale scores differ in terms of gender variable was analyzed by Mann Whitney U test. Spearman Correlation Coefficient, which is a non-parametric correlation coefficient, was applied to see the relationship between the writing scale total score and the scores of the self-efficacy scale total score and its sub-dimensions.

### Result and Discussion

One of the results obtained from this study to determine the relationship between students' writing performance and writing self-efficacy perception levels is that there was a weak, positive and

significant relationship between writing performance and writing self-efficacy perception level (spearman correlation coefficient = 0.221,  $p = 0.005$ ). When the literature is examined, it can be seen that there are significant findings regarding the level of writing self-efficacy perception (Klassen, 2002; Mills, Pajares and Herron, 2007). As a matter of fact, Schunk and Swartz (1993) investigated the relationship between students' writing self-efficacy and writing skills and found that self-efficacy is a predictive variable for both writing skill and strategy use. Similarly, McCarthy, Meier, and Rinderer (1985) and Shell, Murphy and Bruning (1989) found that there was a significant and positive relationship between writing self-efficacy and writing success. Graham et al. (2017) states that the level of writing self-efficacy significantly predicts the quality of writing and the length of narratives in the context of content creation, that students with higher self-efficacy perception level are more likely to produce texts with higher quality and richer content and are more likely to exhibit strategic writing behaviors.

When the relationship between writing performance and writing self-efficacy perception level is analyzed at the grade level, there was no significant relationship in the 5th grade; in the 6th and 7th grades, it is seen that there are moderate meaningful and positive relationships (0.390; 0.392) and in the 8th grade there was a moderate but higher meaningful and positive relationship (0.584) compared to other grades.

Another result of the study is that the level of writing self-efficacy perception does not differ significantly in terms of the "gender" variable. Another result obtained from the research is that there is a low, positive and significant relationship between the writing success and the sub-dimensions of writing self-efficacy and between the writing self-efficacy and the sub-dimensions of writing performance. According to this, the writing performance is in the highest relation (0.224) with the transfer sub-dimension of writing self-efficacy; and writing self-efficacy has the highest relationship (0.219) with the sub-dimension of the invention. Findings regarding the meaningful and positive relationship between writing self-efficacy and writing achievement obtained from this research and other studies in the literature make the importance of writing self-efficacy perception to be successful in the writing process. In this context, students' self-efficacy perception levels should be followed closely.



## **Yazılı Anlatımla İlgili Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Değişkenler Üzerine Bir Değerlendirme**

*Mehmet TEMİZKAN\**  
*Merve ERDEVİR\*\**

### **Öz**

Bu çalışmanın amacı yazılı anlatımla ilgili yüksek lisans tezlerinde kullanılan değişkenleri çeşitli yönlerden değerlendirmektir. Çalışmada araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesini sağlayan nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmanın veri setini Türkçe Eğitimi alanında yazma becerisiyle ilgili olarak gerçekleştirilen yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Veri seti, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın tez veri tabanından "yazma, yazılı anlatım, yazma becerisi, yazılı anlatım becerisi" anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan tarama sonucunda elde edilmiştir. Bu şekilde 1989 ile 2019 yılları arasında toplam 159 yüksek lisans tezi tespit edilmiştir. Bu tezler arşivlenerek öncelikle çalışmanın temel bakış açısını oluşturan "değişken" kavramı doğrultusunda incelenmiş ve değişken kullanılan yüksek lisans tezleri, değişken kullanılmayan yüksek lisans tezleri olmak üzere iki başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu işlem sonucunda çalışmanın veri seti değişken kullanılan 70 yüksek lisans tezinden oluşmuştur. Veri setinde bulunan yüksek lisans tezleri "çalışmada kullanılan değişkenler, değişkenlere çalışmanın hangi başlıklarında yer verildiği (problem durumu, yöntem, bulgular, sonuçlar, öneriler vb.), değişkenlerin gerekçeleri" gibi ölçütler doğrultusunda analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda tezlerin problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi başlıklarında değişkenlere çok az yer verildiği, çalışmalarda kullanılan değişkenlerin niçin seçildiklerine ilişkin gerekçelerin açık bir şekilde ifade edilmediği, aynı değişkenlerle ilgili olarak farklı bulgulara ulaşıldığı, değişkenlerle ilgili çok az öneride bulunulduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, yüksek lisans, değişken

### **An Evaluation of the Variables used in Master's Theses about Written Expression**

#### **Abstract**

The aim of this study is to evaluate the variables used in master's theses on written expression through various perspectives. In the study, document review, a qualitative research method, that enables the analysis of written materials containing information about the facts or cases intended to be investigated, was used. The data set consists of master's theses on writing skills in the field of Turkish Education, which were identified using the keywords "writing, written expression, writing skill, written expression skill" from the thesis database of the Council of Higher Education. 159 master's theses were found between 1989 and 2019. The theses were examined based on the use of concept of "variable", which constitutes the basic point of view of the study, and the theses were classified as those that used variables and those that did not. As a result, the data set was reduced to 70 master's theses that used variables. The master's theses in the dataset were analyzed in terms of criteria such as "variables used in the study, sections under which variables were included (problem, method, findings, results, suggestions, etc.) and the reasons for the variables". The results showed that the variables were hardly included in the problem, problem statement, sub-problems, purpose of the study and importance of the study sections; that the

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

\*\* Türkçe Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, erdevir.m@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7565-2247

reasons why the variables used in the studies were not clearly stated; that different results were obtained through the use of the same variables, and that very few suggestions were made regarding the variables.

**Keywords:** Turkish education, postgraduate, variable

### Giriş

Dünyada son birkaç on yıl içindeki hızlı gelişmeler eğitim alanını da yakından etkilemiştir. Bu bağlamda eğitimin niteliği, etkililiği, takip edilecek yeni yöntemler gibi başlıklar doğrultusunda ve çeşitli disiplinler çerçevesinde çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. Üretilen bu çalışmalar üzerinde belli zaman aralıkları dikkate alınarak yapılacak değerlendirmeler daha sonraki çalışmalar için yol gösteren bir rehber konumunda olacaktır. Buna bağlı olarak denilebilir ki eğitim ve öğretimin pratik boyutu, dünyadaki gelişmelerin yakından takip edilmesi ve alanyazındaki akademik çalışmaların sürekli değerlendirilip güncellenmesiyle doğrudan ilişkilidir. Sözü edilen güncelleme, üretilen akademik çalışmalara ve bu çalışmaların başlıklarına ilişkin ölçütler geliştirilmesi, içerik ve işleniş biçimlerinin bu ölçütlere göre değerlendirilmesiyle mümkündür. Örneğin herhangi bir akademik çalışmada problemin nasıl, niçin belirlendiği ve nasıl ifade edildiği; yöntem başlığının çalışmada ele alınan problemle uygunluğu; ölçme araçlarının geliştirilme süreçleri ve verilerin toplanma biçimi; bulguların sunumu; ulaşılan sonuçların tartışılması ve geliştirilen öneriler gibi başlıklar üzerinde yapılacak değerlendirmeler, sonraki çalışmaların bünyesinde bu başlıkların daha etkili ve anlaşılır bir şekilde yer almasını sağlayacaktır.

Akademik alanlarda üretilen bilginin, gerçekleştirilen çalışmaların sayıca artması araştırmacıların bunlara kısa zamanda ulaşabilmelerini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle bu çalışmaların çerçevelerini oluşturan bilgi ve analizler önem kazanmaktadır. Böylece çalışmalar üzerine gerçekleştirilen üst çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Özçakmak (2017) akademik çalışmalar üzerine yapılan analizlerin, bilimsel disiplinlerde ortaya çıkan birikimi bir araya getirmesi ve bunları değerlendirmeye imkân vermesi bakımından oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Boyacı ve Demirkol (2018) da herhangi bir bilimsel alana yönelik gerçekleştirilen araştırmaların analiz edilmesinin, ilgili alanın derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler verdiğini ve genel görünümünü ortaya çıkardığını belirtmektedir. Bu çalışmalar ayrıca sonraki araştırmaların gerçekleştirilme sürecine katkı sağlayacaktır.

Akademik disiplinler bilimsel bilginin üretilmesiyle ve uygulama sahasında yaygınlaştırılmasıyla bağımsızlığını kazanarak varlığını kabul ettirir. Ancak bu durum her bir akademik disiplinde benzer konuların araştırılması anlamına gelmemektedir. Çeşitli boyutlarıyla çalışılan, her bir ayrıntının bilimsel yöntemlerle araştırıldığı disiplinler gittikçe derinlik kazanacaktır. Bu nedenle belli zaman aralıkları gözetilerek ilgili akademik alanda çalışılan konular, bu konuların boyutları, çalışmalar sonucunda ortaya konulan bulgular vb. üzerine yapılacak araştırmalar ihtiyaç analizi açısından önem taşımaktadır. Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) Türkçe eğitimindeki lisansüstü çalışmaların analiz edilmesinin Türkçe eğitiminin ihtiyaçlarını görmek açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Bu analiz çalışmaları ilgili alanda ne türde araştırmaların yapıldığını, hangi konuların eksik kaldığını ya da hangi konuların güncellenmesi gerektiğini göstermektedir. Alanın ihtiyaçlarına uygun çalışmalar yapılması da bu alanda faaliyet gösteren uygulayıcıların daha etkili olmalarını sağlayacaktır. Bu bağlamda Boyacı ve Demirkol (2018) eğitimdeki çalışmaların takip edilip değerlendirilmesinin yeniliklerin hayata geçirilmesi açısından önemli ve gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü bu gelişmelerin değerlendirilmesi yeni araştırmalarda konunun belirlenmesinden sonuçların yazılı rapor hâline getirilmesine kadar takip edilmesi gereken tüm süreçleri etkilemektedir.

Sosyal alanda olduğu gibi bilimsel platformlarda da herhangi bir disiplinin kökleşmesi, derinleşmesi ve genel kabul görmesi o disiplin çerçevesinde bilgi üretilmesi ve bu sayede kurumsallaşmanın sağlanmasına bağlıdır. Bu anlamda akademik çalışmaların nicelik olarak arttığı disiplinlerden birisi de Türkçe eğitimidir. Bu alana ilişkin çalışmalar 1990'lı yıllardan bu yana artarak akademik derinlik kazanmıştır (Şeref ve Karagöz, 2019). Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmalar genellikle okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri, dil bilgisi etkinlikleri, ders kitapları, Türkçe dersi öğretim programları, metin türleri gibi başlıklarda gerçekleştirilmektedir. Türkçe eğitimi alanındaki

lisansüstü çalışmaları sınıflandıran bir araştırma Özçakmak (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Buna göre Türkçe eğitimi alanında yapılan tez çalışmalarının % 20,1'i strateji, yöntem ve tekniklere; % 17,5'i okuma eğitimine; % 13,6'sı yazma eğitimine; % 13,2'si Türkçe ders kitaplarına ve % 11,3'ü yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkindir. Ayrıca Coşkun, Özçakmak ve Balcı (2012) tarafından Türkçe eğitimi alanında gerçekleştirilen araştırmalar sınıflandırılmış ve sonuç olarak son yıllarda çocuk edebiyatı yerine yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunun daha çok işlenmeye başladığı tespit edilmiştir. Ayrıca medya okuryazarlığı, ekran okuma gibi yeni konularda araştırmaların başladığı, konuşma becerisi ile dinleme becerisine ilişkin çalışmaların sayıca az olduğu belirlenmiştir. Konuşma ve dinleme becerisiyle ilgili bu tespit Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) ile Bozkurt ve Uzun (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarla da desteklenmiştir.

Ana dili eğitimi bireyin hem kendisiyle içsel olarak hem de mensubu olduğu toplumla iletişim ve etkileşimini sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Buna göre ana dili eğitimi almış birey okuduğu ve dinlediği metinlerden anlam çıkarmalı ve bu metinlerin manasını tam ve doğru olarak kavramayabilmelidir. Aynı durum bilgi, duygu ve düşüncelerini iletme konusunda da geçerlidir. Birey herhangi bir konuda duygu ve coşkularını, bilgi ve düşüncelerini, tasarladıklarını, hayallerini, şikâyet ve önerilerini vb. açık, anlaşılır ve etkili bir şekilde yazılı ve sözlü olarak anlatabilmelidir. Yani ana dili eğitimi bireyleri, alıcı dil becerileri olan okuma ve dinleme ile verici dil becerileri olan konuşma ve yazma açısından geliştirmek, bu alanlarda bireye yetkinlik kazandırmak ve bu yetkinlikleri uygulayarak hayatını daha etkili, verimli bir şekilde devam ettirebilmek için oldukça önemlidir. Bunun yanında Sever (2001) ana dili eğitiminin kişilik gelişiminde de önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Bireyin kişiliği okudukça, dinledikçe kısacası sosyal çevresiyle etkileşim kurdukça gelişmektedir. Ana dili eğitiminin önem taşıdığı bir başka nokta da kültür aktarımıdır. Dildeki her bir yapının, kalıplaşmış ifadelerin, kavram ve kelimelerin arkasında kültürel unsurlara rastlamak mümkündür.

Ana dili eğitimine yönelik yukarıdaki ifadelerden hareketle bu eğitimin birey ve toplum hayatı açısından ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu derecede önemli ve gerekli olan bir alanda nitelikli akademik çalışmalar gerçekleştirilmeli ve uygulayıcılar için yeni, etkili öneriler geliştirilmelidir. Türkçe eğitiminde son dönemlerde gerçekleştirilen akademik çalışmalarla bu gereklilik karşılanmaya çalışılmaktadır. Bununla birlikte sadece akademik alanda çalışma üretilmesi tek başına yeterli değildir. Bu çalışmaların üretim süreçleri, takip edilen bilimsel yöntemler, üretilen bulgular, raporlaştırma biçimleri üzerine de zaman aralıkları dikkate alınarak çalışmalar yapılmalıdır. Bu nitelikteki çalışmaların akademik açıdan en önemli katkısı, sonraki araştırmaların daha nitelikli bir yaklaşımla üretilmesine rehberlik etmesidir. Bu anlamda ülkemizde özellikle son yıllarda eğitim ve öğretimle ilgili akademik çalışmaların yönelimleri, nitelikleri, söylem biçimleri vb. üzerine bilimsel bir bakış açısıyla gerçekleştirilen çalışmaların nicelik olarak arttığı görülmektedir. Aynı durum Türkçe eğitimi akademik alanı için de geçerlidir. Bozkurt ve Uzun (2015) Türkçe eğitimiyle ilgili akademik eğilimleri inceleyen araştırmaların son yıllarda ön plana çıktığını tespit etmişlerdir. Ayrıca bu çalışmaların a) tüm alanyazını kapsayan ve b) belli konu alanlarını kapsayan araştırmalar olarak sınıflandırmışlardır. Böyle bir sınıflamanın yapılması Türkçe eğitimi akademik alanındaki araştırmalara ilişkin yapılan değerlendirmeleri içeren çalışmaların önem kazandığını göstermektedir.

Ülkemizde Türkçe eğitimi akademik alanındaki lisansüstü araştırmalar yukarıdaki sınıflamaya göre değerlendirildiğinde bazı çalışmaların genel bir bakış açısıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Coşkun'un (2003) Türkçe ve edebiyat eğitimi alanındaki tezleri çeşitli yönlerden değerlendirmesi; Özbay'ın (2008) Türkçe eğitime ilişkin oluşturduğu kaynakça; Girmen, Kaya ve Bayrak'ın (2010) lisansüstü çalışmalar bağlamında belirledikleri Türkçe eğitiminin sorunları; Coşkun, Özçakmak ve Balcı (2012)'nin Türkçe eğitimi alanındaki tezlerin tür, hedef kitle ve konularına göre yaptıkları sınıflama; Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013)'nin Türkçe eğitimi alanındaki tezlerin konu, yöntem, veri toplama araçları ve örnekleme ilişkin incelemeleri; Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013)'in Türkçe eğitimi alanındaki araştırmaların eğilimlerini sınıflandırmaları; Bozkurt ve Uzun (2015)'un Türkiye'de gerçekleştirilen uluslararası bilimsel toplantılarda Türkçe eğitimiyle ilgili sunulan bildirilerdeki temel eğilimleri değerlendirmeleri; Özçakmak (2017)'in Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü araştırmaların yönelimlerini sınıflandırması; Boyacı ve Demirkol (2018)'un Türkçe eğitimi alanındaki tezler üzerine

konu, özet, başlık ve künye açısından yaptıkları analiz genel bir bakış açısıyla gerçekleştirilen çalışmalara birer örnek oluşturmaktadır.

Türkçe eğitimi akademik alanında gerçekleştirilen araştırmaları genel bir bakış açısının dışında beceri odaklı olarak değerlendiren çalışmalar da bulunmaktadır. Elbir ve Bağcı (2013) okuma becerisine yönelik lisansüstü çalışmaları değerlendirerek mevcut araştırma konularının varlığını ortaya koymuş; Karadağ (2014) okuma ilgi ve alışkanlığına yönelik lisansüstü çalışmaları karşılaştırmış; Akaydın ve Çeçen (2015) okuma becerisine yönelik makaleleri konu, yöntem, örneklem vb. başlıklar doğrultusunda inceleyerek bir içerik analizi yapmış; Özdemir (2018) okuduğunu anlamaya yönelik tezleri yöntem, örneklem, örneklem seçim yöntemi, veri toplama araçları ve veri analizi teknikleri başlıklarına göre değerlendirmiş; Şeref ve Karagöz (2019) okuma becerisine yönelik tezleri bibliyometrik açıdan analiz etmiş; Maden (2020) akıcı okumaya dönük lisansüstü çalışmaların eğilimlerini incelemiştir.

İlgili alanyazında yazma becerisine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Bu anlamda Elbir ve Yıldız (2012) yazma becerisine yönelik tezleri dış yapı ve içerik açısından değerlendirmiş; Coşkun, Balcı ve Özçakmak (2013) eğilimler doğrultusunda analiz etmiş; Tok ve Potur (2015) tezler ve makalelerden oluşan veri setini hedef kitle, yöntem ve yazma eğilimleri açısından incelemiş; Uyar (2016) lisansüstü tezleri hedef kitle, diğer dil becerileri ile ilişkiler ve yöntem değişkenlerine göre değerlendirmiş; Karagöz ve Şeref (2020) de makaleleri eğilimlerine göre analiz etmiştir.

Dil becerilerinden dinlemeye yönelik analiz çalışmaları da alanyazındaki yerini almıştır. Bunlardan Ünal ve Özer (2014) dinleme becerisiyle ilgili çalışmaları bir araya getirmiş; Doğan ve Özçakmak (2014) dinleme becerisine yönelik tezleri yıl, üniversite, hedef kitle ve konu başlıklarına göre değerlendirmiş; Kardaş, Çetinkaya ve Kaya (2018) dinleme becerisiyle ilgili gerçekleştirilmiş tezlerle makaleleri eğilimlerine göre sınıflandırmıştır.

Konuşma becerisine yönelik analiz çalışmaları sayıca az olmakla birlikte Potur ve Yıldız (2016) bu beceriyle ilgili tezlerle makaleleri hedef kitle, yöntem, eğilimler başlıklarına göre incelemiş; Sarıkaya ve Söylemez (2016) de lisansüstü tezleri çeşitli yönlerden değerlendirmişlerdir.

Dil becerilerinin dışında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik çalışmalar da çeşitli açılardan değerlendirilmiştir. Büyükkiz (2014) yabancılara Türkçe öğretimine yönelik tezleri tür, yıl, konu, yöntem gibi ölçütlere göre incelemiş; Biçer (2017) bu alanda yazılmış makalelerin eğilimlerini tespit etmiş; Türkben (2018) tezleri üniversite, tür, yıl, konu, yöntem, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesine göre değerlendirmiş; Bağcı Ayrancı (2019) kültür aktarımı alanında gerçekleştirilen tezleri yıl, konu, araştırmanın modeli vb. başlıklara göre; Çelebi, Ergül, Usta ve Mutlu (2019) hedef kitle, yöntem, yıl, konu başlıkları açısından; Gülen Canlı ve Tepeli (2019) tür, konu, yıl, çalışma grubu, veri toplama araçları ve yöntem başlıklarına göre değerlendirmiştir.

Türkçe eğitimi akademik alanında gerçekleştirilen araştırmalar üzerine yapılan analiz çalışmalarının genel olarak birbirine benzer konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalar Türkçe eğitimi alanında yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerini, makaleleri ve bilimsel toplantılarda sunulan bildirimleri veri seti olarak değerlendirmiştir. Çalışmalarda kullanılan değerlendirme ölçütleri büyük ölçüde benzer bir nitelik taşımaktadır. Bu ölçütler genellikle araştırmanın yapıldığı yıl, üniversite, çalışmada kullanılan yöntem, çalışma grubu, konu, alandaki eğilimler şeklindedir. Bu çalışmalar değerlendirildiğinde Türkçe eğitimiyle ilgili araştırmaların kavramsal çerçeve, yöntem, bulgular, değişkenler, öneriler vb. başlıkları üzerine bir incelemeye yönelmediği görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada lisansüstü çalışmaların önemli unsurlarından biri olan bağımlı ve bağımsız değişkenler değerlendirilmektedir.

Araştırmanın amacı yazılı anlatım becerisiyle ilgili yüksek lisans tezlerinde kullanılan değişkenlerin çeşitli yönlerden değerlendirilmesini sağlamaktadır. Çalışmada bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Çalışmada kullanılan değişkenler hangileridir?
2. Çalışmanın problem durumu bölümünde değişkenlere yer verilmiş mi?
3. Çalışmanın amacı ve önemi bölümlerinde değişkenlere yer verilmiş mi?
4. Çalışmanın “yöntem” başlığında değişkenlere yer verilmiş mi?
5. Çalışmanın “bulgular” bölümünde değişkenlere ilişkin verilere yer verilmiş mi?
6. Değişkenlerin gerekçeleri var mı?

7. Değişkenlere “sonuçlar” bölümünde yer verilmiş mi?
8. Değişkenlere “tartışma/yorum” bölümünde yer verilmiş mi?
9. Değişkenlere “öneriler” bölümünde yer verilmiş mi?

Akademik araştırmaların önemi birkaç faktörden kaynaklanabilir. Araştırmanın konusuyla ilgili daha önce herhangi bir çalışma yapılmaması, konuyla ilgili çalışmalar olmasına rağmen söz konusu araştırmanın ele aldığı boyutla ilgili bir çalışma bulunmaması bir akademik araştırmayı önemli kılan faktörlerdendir. Bu çalışmada yazılı anlatım becerisiyle ilgili yüksek lisans tezlerinde kullanılan değişkenler çeşitli yönleriyle değerlendirilmektedir. Daha önce yazılı anlatımla ilgili lisansüstü tezleri konu edinen araştırmalar yapılmıştır. Elbir ve Yıldız (2012), Coşkun, Balcı ve Özçakmak (2013), Tok ve Potur (2015), Uyar (2016), Karagöz ve Şeref (2020) bunlardandır. Ancak bu araştırmalarda “değişken” unsuru değerlendirilmemiştir. Dolayısıyla bu araştırma, ilgili alanyazında daha önce değerlendirilmeyen bir unsur olan değişkenleri incelemesi yönüyle önem taşımaktadır. Ayrıca yazılı anlatımla ilgili tezlerde kullanılan değişkenler konusunda ulaşılan sonuçlar (hangi değişkenlerin kullanıldığı, değişkenlerin kullanılma gerekçeleri, değişkenlerle ilgili ulaşılan veriler ve sunulan öneriler vb.) ilgili alanda daha sonra gerçekleştirilecek araştırmalarla ilgili fikir vermesi açısından da önemlidir.

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Yazma becerisiyle ilgili gerçekleştirilen yüksek lisans tezlerindeki değişkenlerin değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabileceği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Doküman incelemesi yöntemi, fiziksel kaynakların sınırlarını belirlemek, kategorize etmek, araştırmak ve yorumlamak için kullanılan teknikler olarak tanımlanmaktadır. Doküman incelemesi, araştırma konusuyla ilgili bir dokümanın özeti çıkararak veya açıklamasını yapmaktan ziyade dokümanın içeriğinin bir analizini ve çoğu durumda da belirli bir tarihsel veya çağdaş bağlam içerisinde dokümanda verilmek istenen mesajın, niyetin ve güdünün incelenmesini içerir (Payne ve Payne, 2004, Harvey, 2018, akt. Özkan, 2019). Yani doküman incelemesi yoluyla dokümanları toplanabilir, gözden geçirilebilir, sorgulanabilir ve analiz edilebilir.

#### Veri Seti

Çalışmanın veri setini Türkçe Eğitimi alanında yazma becerisiyle ilgili olarak gerçekleştirilen yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Bu tezler Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın tez veri tabanı kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada “yazma, yazılı anlatım, yazma becerisi, yazılı anlatım becerisi” anahtar kelimeleriyle yapılan tarama sonucunda ilk tezin gerçekleştirildiği 1989 yılından 2019 yılına kadar 159 yüksek lisans tezi tespit edilmiştir. Bu tezler arşivlenerek öncelikle çalışmanın temel bakış açısını oluşturan “değişken” kavramı doğrultusunda incelenmiş ve 1. Değişken kullanılan yüksek lisans tezleri, 2. Değişken kullanılmayan yüksek lisans tezleri olmak üzere iki başlık altında sınıflandırılmıştır. Böylece çalışmanın veri seti değişken kullanılan 70 yüksek lisans tezinden oluşmaktadır.

#### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi belli başlı beş aşamada yapılabilir (Forster, 1995): “(1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğini kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 223). Bu aşamalar göz önüne alınarak aşağıdaki işlemler yapılmıştır:





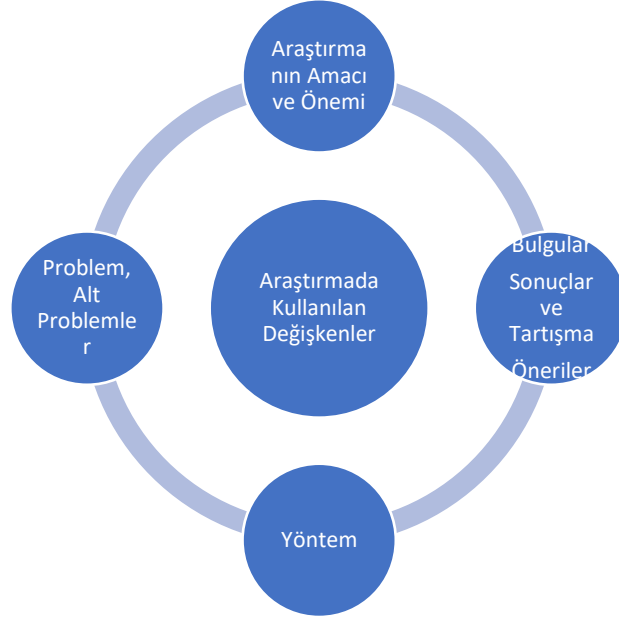
Dokümanlara ulaşma aşamasında araştırmada elde edilmesi planlanan bulgular için en doğal ve uygun belgeler, dokümanlar belirlenir ve arşivlenmek üzere edinilir. Bu amaçla ilk olarak araştırma konusuyula ilgili çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunun için “Yök Tez Merkezi” kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan tezlere ulaşabilmek için “yazma, yazma becerisi, yazılı anlatım, yazılı anlatım becerisi” anahtar kavramlarıyla aramalar yapılmış ve ilgili çalışmalar Yükseköğretim Kurulu ana sayfasından edinilerek arşivlenmiştir.

Özgünlüğü kontrol etme aşamasında dokümanların birincil yani asıl kaynaklardan mı, yoksa ikincil kaynaklardan mı elde edildiği, elde edilen dokümanların, asıllarının aynısı olup olmadığı, dokümanlar üzerinde oynama yapılıp yapılmadığı, dokümanların kim veya kimler tarafından geliştirildiği gibi durumlar sorgulanır. Bu araştırmada doküman olarak yazılı anlatım becerisiyle ilgili tezler kullanılmıştır. İlgili tezler resmî bir internet adresi olan [www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr) kullanılarak edinildiği için orijinallik açısından başka bir işlem uygulanmamıştır.

Dokümanları anlama aşaması, arşivlenen ve orijinalliği tespit edilen dokümanların belirlenen amaç ve alt amaçlar açısından dikkatlice okunup değerlendirilmesini içerir. Çalışmanın bu aşamasında arşivlenen tezler belirlenen amaç ve alt amaçlar doğrultusunda dikkatlice okunarak değerlendirilmiştir. Bu aşamada öncelikle arşivlenen tezler 1. Değişken kullanılanlar, 2. Değişken kullanılmayanlar olmak üzere sınıflandırılmış daha sonra değişken kullanılan tezler incelenmiştir.

Dokümanlar bazı araştırmalarda ek veri kaynağı olarak değil, tek başına bir araştırmanın tüm veri setini oluşturur. Bu araştırmada da incelenen yüksek lisans tezleri veri setinin tek başına kaynağıdır. Tek veri kaynağı olduğu durumlarda dokümanların, araştırmanın amacına göre kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi gerekir. Bu analizin başlıca dört aşaması bulunur. 1. Araştırmaya konu olan veri setinden örneklem seçme, 2. Analiz için kategoriler geliştirme, 3. Analiz birimini saptama (sözcük, tema, karakter veya kişi, cümle veya paragraf, madde vb.), 4. Sayısallaştırma (var / yok, frekans, yüzde vb.).

Bu araştırmada, yukarıda belirtilen verilerin analiz edilmesi aşamaları takip edilmiştir. Öncelikle veri setinden örneklem alınmıştır. Bu amaçla lisansüstü tezler için planlanan çalışma yüksek lisans tezleriyle sınırlandırılmıştır. İkinci aşamada analiz için kategoriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla tezlerdeki başlıklar belirlenmiştir. Bu başlıklar aşağıdaki gibidir:



Bu başlıklar tezlerde değişkenlerden bahsedilmesi gereken başlıklardır. Dolayısıyla araştırmancın kategorilerini oluşturmaktadırlar. Daha sonra bu kategoriler sorular şekilde sorulara dönüştürülmüştür.

1. Çalışmanın Deseni/Modeli/Yöntemi Nedir?
2. Çalışmada Hangi Değişkenler Kullanılmıştır?
3. Problem Durumu/ Problem Cümlesi/Alt Problemler/Amaç ve Alt Amaçlar başlıklarında değişkenlere yer verilmiş mi?
4. Çalışmanın Önemi başlığında değişkenlere yer verilmiş mi?
5. Çalışmanın "Yöntem" başlığında değişkenlere yer verilmiş mi?
6. Çalışmanın "Bulgular" bölümünde Değişkenlere İlişkin Verilere Yer Verilmiş mi?
7. Değişkenlerin Gereklere Var mı?
8. Değişkenlerle İlgili Bulgular Neler?
9. Değişkenlere "Sonuçlar" bölümünde yer verilmiş mi?
10. Değişkenlere "Tartışma/Yorum" bölümünde yer verilmiş mi?
11. Değişkenlere "Öneriler" bölümünde yer verilmiş mi?

Soruların belirlenmesinden sonra analiz birimi belirlenmiştir. Araştırmada analiz birimi olarak paragraflar üzerinde çalışılmıştır. Yukarıdaki soruların cevaplarını belirlemek amacıyla daha önce belirlenmiş olan "problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, çalışmanın amacı, çalışmanın önemi, yöntem, bulgular, sonuçlar, tartışma, öneriler" başlıklarını oluşturan paragraflar analiz edilmiştir. Veri analizinin sayısallaştırma aşamasında "var / yok" formatı kullanılmıştır. Bu şekilde elde edilen veriler tablolara frekans (sıklık) olarak yansıtılmış ve bulgular başlığı altında verilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulguların verilişinde lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımından başlanarak yöntem dağılımları, araştırma boyunca incelenen değişkenlerin çalışmaların içindeki yerleri, ulaşılan veriler, verilerin yorumlanması şeklinde bir yöntem benimsenmiştir.

### Araştırmaya Konu Olan Yüksek Lisans Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmaya konu olan yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 1.

*Yüksek Lisans Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı*

Yıllar	Sayı	Yıllar	Sayı
1989	1	2010	14
2000	2	2011	13
2001	1	2012	4
2003	1	2013	11
2004	2	2014	16
2005	1	2015	13
2006	11	2016	11
2007	12	2017	13
2008	5	2018	19
2009	5	2019	4
TOPLAM	41	TOPLAM	118
GENEL TOPLAM		159	

Tabloya göre 1989 ile 2019 yılları arasında yapılan yüksek lisans tezlerinin sayısı 159 olarak belirlenmiştir. Bu tezlerin 41'i 1989-2009 yılları arasında (2010'dan önce); 118'i ise 2010-2019 yılları arasında (2010'dan sonra) gerçekleştirilmiştir.

#### **Araştırmaya Konu Olan Yüksek Lisans Tezlerinden Değişken Kullanılanların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

Araştırmaya konu olan yüksek lisans tezlerinden değişken kullanılanların yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 2.

*Yüksek Lisans Tezlerinden Değişken Kullanılanların Yıllara Göre Dağılımı*

Yıllar	Sayı	Yıllar	Sayı
1989	1	2010	4
2000	1	2011	8
2001	1	2012	3
2003	1	2013	5
2004	5	2014	9
2005	6	2015	2
2006	2	2016	4
2007	3	2017	4
2008	1	2018	6
2009	1	2019	3
TOPLAM	22	TOPLAM	48
GENEL TOPLAM		70	

Tabloya göre 1989 ile 2019 yılları arasında değişken kullanılan yüksek lisans tezlerinin sayısı 70 olarak belirlenmiştir. Bu tezlerin 22'si 1989 ile 2009 yılları arasında (2010'dan önce); 48'i 2010 ile 2019 yılları arasında (2010'dan sonra) gerçekleştirilmiştir.

#### **Araştırmaya Konu Olan Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Yöntemlerin Dağılımlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmaya konu olan yüksek lisans tezlerinde kullanılan yöntemlerin dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 3.

*Araştırmaya Konu Olan Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Yöntemlerin Dağılımları*

Yöntemler	f
Nedensel karşılaştırma	2
Tarama modeli	21
Öntest sontest kontrol gruplu deneysel model	21
Betimsel model	14
İlişkisel tarama	5
Kama yöntem	3
Korelasyonel tarama	1
Nitel araştırma yöntemi	1
Belirtilmemiş	2
Toplam	70

Tabloda araştırmaya konu olan yüksek lisans tezlerinde kullanılan yöntemlerin dağılımları yer almaktadır. Buna göre tezlerin 2'sinde nedensel karşılaştırma, 21'inde tarama modeli, 21'inde ön test son test kontrol gruplu deneysel model, 14'ünde tarama modeli, 5'inde ilişkisel tarama, 3'ünde karma yöntem, 1'inde korelasyonel tarama, 1'inde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tezlerin 2'sinde kullanılan yöntem belirtilmemiştir.

**Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Değişkenlere Problem Durumu/Problem Cümlesi/Alt Problemler/Amaç/Alt Amaçlar Başlıklarında Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular**

Yüksek lisans tezlerinde kullanılan değişkenlerin Problem Durumu/Problem Cümlesi/Alt Problemler/Amaç/Alt Amaçlar başlıklarında yer verilme durumuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.

*Değişkenlere Problem Durumu/Problem Cümlesi... Başlıklarında Yer Verilme Durumları*

Başlıklar	f
Problem Durumu	7
Problem Cümlesi	14
Alt Problemler	21
Amaç	11
Alt Amaçlar	7
Hiçbir başlık altında yer verilmemiş	10
Toplam	70

Tabloda yüksek lisans tezlerinde kullanılan değişkenlere Problem Durumu/Problem Cümlesi/Alt Problemler/Amaç/Alt Amaçlar başlıklarında yer verilme durumları yer almaktadır. Buna göre tezlerde kullanılan değişkenlerin 7'sine problem durumu başlığında, 14'üne problem cümlesi başlığında, 21'ine alt problemler başlığında, 11'ine amaç başlığında, 7'sine alt amaçlar başlığında yer verilmiştir. Tezlerin 10'unda kullanılan değişkenlere bu başlıkların hiçbirinde yer verilmemiştir.

**Araştırmaya Konu Olan Tezlerde Kullanılan Değişkenlere "Araştırmanın Önemi" Başlığında Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular**

Araştırmaya konu olan tezlerde kullanılan değişkenlere "Araştırmanın Önemi" başlığında yer verilme durumuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 5.

*Değişkenlere "Araştırmanın Önemi" Başlığında Yer Verilme Durumu*

Başlık	Evet	Hayır
Araştırmanın Önemi	21	49

Toplam	70
--------	----

Tabloda araştırmaya konu olan tezlerde kullanılan değişkenlere “Araştırmanın Önemi” başlığında yer verilme durumuna ilişkin veriler bulunmaktadır. Buna göre tezlerin 21’inde “araştırmanın önemi” başlığında değişkenlere yer verilirken, 49’unda “araştırmanın önemi” başlığında değişkenlere yer verilmemiştir.

#### **Araştırmaya Konu Olan Tezlerde Kullanılan Değişkenlere “Yöntem” Başlığında Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular**

Araştırmaya konu olan tezlerde kullanılan değişkenlere “Yöntem” başlığında yer verilme durumuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 6.

#### *Değişkenlere “Yöntem” Başlığında Yer Verilme Durumu*

Başlık	Evet	Hayır
Araştırmanın Yöntemi	29	41
Toplam	70	

Tabloda araştırmaya konu olan tezlerde kullanılan değişkenlere “Yöntem” başlığında yer verilme durumuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre tezlerin 29’unda “yöntem” başlığında değişkenlere yer verilirken 41’inde değişkenlere yöntem başlığında yer verilmemiştir.

#### **Araştırmaya Konu Olan Betimsel Nitelikteki Tezlerde Kullanılan Değişkenlere İlişkin Bulgular**

Araştırmaya konu olan betimsel nitelikteki tezlerde kullanılan değişkenlere ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.

#### *Betimsel Nitelikteki Tezlerde Kullanılan Değişkenler*

Değişken	f	Değişken	f	Değişken	f
Sınıf	7	Kiminle yaşadıkları	2	Sınıfta oturlan yer	1
Cinsiyet	36	Yerleşim yeri	4	Okunan kitap türü	1
Akademik başarı	10	Çocukken masal dinleme	1	Kıdem	2
Sosyo-ekonomik düzey	24	Kitap okuma, alışkanlık	18	Ailedeki birey sayısı	2
Metin, anlatım türü	9	Okul öncesi eğitim süresi	1	Öğrenim, mezuniyet alanı	5
Annenin eğitim düzeyi	19	Evde kitaplık bulunması	7	Kişilik yapısı	1
Babanın eğitim düzeyi	19	Kütüphaneye gitme	2	Yetenek alanı	1
Sürelili yayın takip etme	9	Yaş	1	Türkçe dersini sevme	1
Okul öncesi eğitim	6	Okul	11	Farklı zamanlarda yazma	1
Annenin mesleği	7	Kendine ait oda	4	Yazmayı sevme	2
Babanın mesleği	7	Günlük tutma	5	Yazma ödevlerindeki başarı	1
Kardeş sayısı	5	Sözlük kullanma	3	Anne çalışma durumu	1
Düzenli yemek, uyku, egzersiz alışkanlıkları	1	Günlük uyku süreleri	1	Düzenli yaptıkları egzersiz türleri	1
Ailelerin derslerine karşı tutumları	1	Özel olarak bir hobi ile ilgilenme durumları	1	Özel olarak ilgilendikleri hobi alanları	1
Oyun oynamak için tercih edilen ortam	1	Günlük sokakta oyun oynama süreleri	1	Günlük tablet, bilgisayar vb. kullanma süreleri	2
Televizyon karşısında geçirilen süre	4	Yazım kılavuzu kullanma	1	Evde iletişim kurulan dil	1

## Yazılı Anlatımla İlgili Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Değişkenler Üzerine Bir Değerlendirme

İnternette noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etme durumları	1	Noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etmeyen insanları uyarıp uyarmama durumları	1	Yazı yazma alışkanlığına sahip olup olmama durumları	1
	1	Yazdıkları yazıları noktalama işaretlerinin kullanımı yönünden inceleme durumları	1	Kendilerini noktalama işaretlerinin kullanımı yönünden yeterli görme durumları	1
Yazdıkları yazıları yazım kurallarının kullanımı yönünden inceleyip incelememe durumları	1	Kendilerini yazım kurallarının kullanımı yönünden yeterli görme durumları	1	Çevresinde yazma konusunda model alabileceği kişilerin bulunma durumu	1
Merkez/köy okulunda öğrenim görme durumu	1	Annenin yazmaktan hoşlanması	1	Babanın yazmaktan hoşlanması	1
Sosyal medyayı kullanma durumu	1	İzlenen televizyon programları	1	İnterneti kullanma sıklığı	1
İnterneti kullanma amacı	1	Haber, tartışma vb. programları izleme	1		
KULLANILAN FARKLI DEĞİŞKEN SAYISI					65
GENEL TOPLAM					269

Tabloda araştırmaya konu olan betimsel nitelikteki tezlerde kullanılan değişkenlere ilişkin veriler bulunmaktadır. Buna göre 70 tezde toplam 269 değişken kullanılmıştır. Bu değişkenler toplam 65 çeşitten oluşmaktadır. Tezlerde en çok kullanılan değişken cinsiyet (f=36) olmuştur. Bunun dışında sosyo-ekonomik düzey (f=24), annenin eğitim düzeyi (f=19), babanın eğitim düzeyi (f=19), kitap okuma alışkanlığı (f=18), okul (f=11) değişkenleri de tezlerde sıklıkla kullanılan değişkenlerdendir. Ayrıca sınıfta oturulan yer, çocukken masal dinleme, okul öncesi eğitim süresi, yaş, okunan kitap türü, kişilik yapısı, yetenek alanı, Türkçe dersini sevme, farklı zamanlarda yazma, yazma ödevlerindeki başarı, anne çalışma durumu, düzenli yemek, uyku, egzersiz alışkanlıkları, günlük uyku süreleri, düzenli yapılan egzersiz türleri, ailelerin derslerine karşı tutumları, özel olarak bir hobi ile ilgilenme durumları, özel olarak ilgilendikleri hobi alanları, oyun oynamak için tercih edilen ortam, günlük sokakta oyun oynama süreleri, yazım kılavuzu kullanma, evde iletişim kurulan dil, internette noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etme durumları, noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etmeyen insanları uyarıp uyarmama durumları, yazı yazma alışkanlığına sahip olup olmama durumları, noktalama ve yazım (imla) hatalarını gerekli kurumlara bildirim durumu, yazdıkları yazıları noktalama işaretlerinin kullanımı yönünden inceleme durumları, kendilerini noktalama işaretlerinin kullanımı yönünden yeterli görme durumları, yazdıkları yazıları yazım kurallarının kullanımı yönünden inceleyip incelememe durumları, kendilerini yazım kurallarının kullanımı yönünden yeterli görme durumları, çevresinde yazma konusunda model alabileceği kişilerin bulunma durumu, merkez/köy okulunda öğrenim görme durumu, annenin yazmaktan hoşlanması, babanın yazmaktan hoşlanması, sosyal medyayı kullanma durumu, izlenen televizyon programları, interneti kullanma sıklığı, interneti kullanma amacı, haber, tartışma vb. programları izleme değişkenleri tezlerde 1'er defa kullanılmıştır.

### Araştırmaya Konu Olan Deneysel Nitelikteki Tezlerde Kullanılan Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmaya konu olan deneysel nitelikteki tezlerde kullanılan değişkenlere ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 8.

#### *Deneysel Nitelikteki Tezlerde Kullanılan Değişkenler*

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken
-------------------	------------------	-------------------	------------------

Ders Günlüğü Kullanımı	Akademik Başarı Yazma Becerisi	6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modeli	Yazılı Anlatım Becerisi
Metinlerarası Okuma Yaklaşımı	Yaratıcı Yazma Becerileri	Kelime Ağı Yöntemi	Yaratıcı Yazma Becerileri
Yaratıcı Yazma Teknikleri	Serbest Yazma Yazmaya Yönelik Tutum	4+1 Planlı Yazma Ve Değerlendirme Modeli	Yazmaya Karşı Tutum Yazma Özyeterlik Algısı Yazılı Anlatım
Metin Yapısı Öğretimi	Tartışmacı Metin Yazma Becerileri	Akran Etkileşimine Dayalı Yazma Etkinlikleri	Yaratıcı Yazma Becerileri
Dikte Çalışmaları	Yazı Becerisi	Yaratıcı Yazma Yöntemi	Yazma Öz Yeterlik Algısı Yazmaya İlişkin Tutum Yazma Becerisi Akademik Başarı
Kurgu Merdiveni	Yazma Başarısı Yazmaya Yönelik Tutum	Öğrencilere Verilen Yazma Eğitimi	Hikâye Yazma Becerisi
Yaratıcı Drama	Yazma Başarısı	Çoklu Zekâ Kuramı	Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileri
Kelime Ağı Oluşturma	Yazma Başarısı Yazma Motivasyonu	5E Öğrenme Modeline Uygun Yaratıcı Yazma Etkinlikleri	Yazma Becerisi

Tabloda deneysel desenle gerçekleştirilen tezlerde kullanılan değişkenlere yer verilmektedir. Buna göre deneysel nitelikli tezlerde ders günlüğü kullanımı, metinler arası okuma yaklaşımı, yaratıcı yazma teknikleri, metin yapısı öğretimi, dikte çalışmaları, kurgu merdiveni, yaratıcı drama, kelime ağı oluşturma, yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı metin yazma eğitimi, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli, kelime ağı yöntemi, 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli, akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri, çoklu zekâ kuramı, 5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinlikleri, 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli değişkenleri kullanılmıştır.

### Genel Olarak Yazma Becerisiyle İlgili Tezlerde Kullanılan Değişkenlere İlişkin Bulgular

Genel olarak yazma becerisiyle ilgili tezlerde kullanılan değişkenlere ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 9.

#### Genel Olarak Yazma Becerisiyle İlgili Tezlerde Kullanılan Değişkenler

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken
Yazılı Anlatım Becerileri	Cinsiyet, Anne Babanın Eğitim Düzeyi, Kardeş Sayısı, Yaş, Sosyo-Ekonomik Düzey, Kitap Okuma, Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu, Okul, Anne ve Babanın Meslekleri, Akademik Başarı, Sözlük Kullanma Durumu, Ailedeki Birey Sayısı,
Yazma Becerisi	Çalışma Odalarının Olup Olmaması, Günlük Tutma Alışkanlıkları, Süreli Yayın Takip Etme, Evde Yaşayan Birey Sayısı, Evde İletişim Kurulan Dil, Evde Kitaplık Bulunma, Yazmada Model Alabileceği Kişi, Günlük Televizyon İzleme Süresi,
Kompozisyon Yazma Becerileri	Kompozisyon Yazmayı Sevme Durumu, Merkez/Köy Okulunda Öğrenim Görme, Yakın Çevre ve Aile, Haftalık İnternetle İlgilenme Sıklığı, İnterneti Kullanma Amacı, Haber, Belgesel vb. İzleme, Kütüphaneye Devam Etme.
Yazılı Anlatım Becerisi	

## Yazılı Anlatımla İlgili Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Değişkenler Üzerine Bir Değerlendirme

Tabloda genel olarak yazma becerisiyle ilgili tezlerde kullanılan değişkenler bulunmaktadır. Buna göre yazılı anlatım becerileri, yazma becerisi, kompozisyon yazma becerileri, yazılı anlatım becerisiyle ilgili tezlerde cinsiyet, anne babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı, yaş, sosyo-ekonomik düzey, kitap okuma, okul öncesi eğitim alma durumu, okul, anne ve babanın meslekleri, akademik başarı, sözlük kullanma durumu, ailedeki birey sayısı, çalışma odalarının olup olmaması, günlük tutma alışkanlıkları, süreli yayın takip etme, evde yaşayan birey sayısı, evde iletişim kurulan dil, evde kitaplık bulunma, yazmada model alabileceği kişi, günlük televizyon izleme süresi, kompozisyon yazmayı sevme durumu, merkez/köy okulunda öğrenim görme, yakın çevre ve aile, haftalık internetle ilgilenme sıklığı, interneti kullanma amacı, haber, belgesel vb. izleme, kütüphaneye devam etme değişkenleri kullanılmıştır.

### Yazılı Anlatımda “İmla, Noktalama, Anlatım Bozukluğu” Konulu Tezlerde Kullanılan Değişkenler

Yazılı anlatımda “İmla, noktalama, anlatım bozukluğu” konulu tezlerde kullanılan değişkenlere ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 10.

#### *İmla, Noktalama, Anlatım Bozukluğu Konulu Tezlerde Kullanılan Değişkenler*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken
Anlatım Bozukluğu	Okul, Cinsiyet, Akademik Başarı, Metin Türü, Okuma Alışkanlığı, Sosyo-ekonomik Düzey, Sınıf Düzeyi, Anne Baba Eğitim Durumu, Anne Çalışma Durumu, Anne Baba Mesleği, Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu, Okul Öncesi Eğitim Süresi, Düzenli Yemek, Uyku, Egzersiz Alışkanlıkları, Düzenli Yaptıkları Egzersiz Türleri, Ailelerin Derslerine Karşı Tutumları, Kardeş Sayısı, Bir Hobi İle İlgilenme Durumları, İlgilendikleri Hobi Alanları, Oyun Oynamak İçin Tercih Edilen Ortam, Sokakta Oyun Oynama Süreleri, Tablet, Bilgisayar vb. Kullanma Süreleri, Mezun Olunan Lise, Öğretim Programı Türü, Süreli Yayınları Takip Etme Durumları, Yazım Kılavuzu Kullanma Alışkanlığı, Türkçe Sözlük Kullanma Alışkanlığı, İnternette Noktalama İşaretlerine ve Yazım Kurallarına Dikkat Etme Durumları, Yazı Yazarken Noktalama İşaretlerine ve Yazım Kurallarına Dikkat Etmeyen İnsanları Uyarma Durumları, Yazı Yazma Alışkanlığına Sahip Olma Durumları, Çevrelerinde Karşılaştıkları Noktalama ve Yazım Hatalarını Gerekli Kurumlara Bildirme Durumları, Yazdıkları Yazıyı Noktalama İşaretlerinin Kullanımı Yönünden İnceleme Durumları, Kendilerini Noktalama İşaretlerinin Kullanımı Yönünden Yeterli Görme Durumları, Yazdıkları Yazıyı Yazım Kurallarının Kullanımı Yönünden İnceleme Durumları, Kendilerini Yazım Kurallarının Kullanımı Yönünden Yeterli Görme Durumları.
Noktalama İşaretlerini ve Yazım Kurallarını Uygulama	

Tabloya göre anlatım bozukluğu, noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulamayla ilgili tezlerde okul, cinsiyet, akademik başarı, metin türü, okuma alışkanlığı, sosyo-ekonomik düzey, sınıf düzeyi, anne baba eğitim durumu, anne çalışma durumu, anne baba mesleği, okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitim süresi, düzenli yemek, uyku, egzersiz alışkanlıkları, düzenli yaptıkları egzersiz türleri, ailelerin derslerine karşı tutumları, kardeş sayısı, bir hobi ile ilgilenme durumları, ilgilendikleri hobi alanları, oyun oynamak için tercih edilen ortam, sokakta oyun oynama süreleri, tablet, bilgisayar vb. kullanma süreleri, mezun olunan lise, öğretim programı türü, süreli yayınları takip etme durumları, yazım kılavuzu kullanma alışkanlığı, türkçe sözlük kullanma alışkanlığı, internette noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etme durumları, yazı yazarken noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etmeyen insanları uyarma durumları, yazı yazma alışkanlığına sahip olma durumları, çevrelerinde karşılaştıkları noktalama ve yazım hatalarını gerekli kurumlara bildirme durumları, yazdıkları yazıyı noktalama işaretlerinin kullanımı yönünden inceleme durumları, kendilerini noktalama işaretlerinin kullanımı yönünden yeterli görme durumları, yazdıkları yazıyı yazım kurallarının kullanımı yönünden inceleme durumları, kendilerini yazım kurallarının kullanımı yönünden yeterli görme durumları değişkenleri kullanılmıştır.



### Türlere Göre Yazma Becerisini Ele Alan Tezlerde Kullanılan Değişkenlere İlişkin Bulgular

Türlere göre yazma becerisini ele alan tezlerde kullanılan değişkenlere ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 11.

*Türlere Göre Yazma Becerisini Ele Alan Tezlerde Kullanılan Değişkenler*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken
Öyküleyici Metin Yazma Becerisi	Cinsiyet, Anne Babanın Eğitim Düzeyi, Sosyo-Ekonomik Düzey, Süreli Yayın Takip Etme, Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu, Kendilerine Ait Çalışma Odası Olma, Evlerinde Kitaplık Bulunma, Günlük Tutma Alışkanlığı, Kitap Okuma, Eğitim Alınan Bölüm/Alan/Okul, Annenin Yazmaktan Hoşlanması, Babanın Yazmaktan Hoşlanması, Televizyon Seyretme Süresi, Sosyal Medyayı Kullanma, Hikâye, Şiir, Kompozisyon vb. Yazım Sıklıkları, İkna Edici Yazı Yazmaktan Hoşlanma Durumu, İkna Edici Yazı Yazma Deneyimi, Sınıfta İkna Etkinliklerinin Yapılma Durumu, Birini İkna Etme Çabası Gösterip Göstermeme, Evde İnternet Bağlantısı Varlığı, Anne ve Baba Meslekleri, İzlenen Televizyon Programları, İkna Amacıyla Başvurulan Neden Türü, İkna Edici Yazı Yazma Amacıyla Seçtikleri Konu Başlığı, Kardeş Sayısı
Bilgilendirici Metin Yazma Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi	
Tartışmacı Metin Yazma Becerileri	
Hikâye Yazma Becerileri	
İkna Edici Yazma Becerileri	

Tabloya göre türlere göre yazılı anlatım becerilerini inceleyen tezlerde cinsiyet, anne babanın eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, süreli yayın takip etme, okul öncesi eğitim alma durumu, kendilerine ait çalışma odası olma, evlerinde kitaplık bulunma, günlük tutma alışkanlığı, kitap okuma, eğitim alınan bölüm/alan/okul, annenin yazmaktan hoşlanması, babanın yazmaktan hoşlanması, televizyon seyretme süresi, sosyal medyayı kullanma, hikâye, şiir, kompozisyon vb. yazım sıklıkları, ikna edici yazı yazmaktan hoşlanma durumu, ikna edici yazı yazma deneyimi, sınıfta ikna etkinliklerinin yapılma durumu, birini ikna etme çabası gösterip göstermeme, evde internet bağlantısı varlığı, anne ve baba meslekleri, izlenen televizyon programları, ikna amacıyla başvuru neden türü, ikna edici yazı yazma amacıyla seçtikleri konu başlığı, kardeş sayısı değişkenleri kullanılmıştır.

### Yazılı Anlatımla İlgili “Diğer” Tezlerde Kullanılan Değişkenlere İlişkin Bulgular

Yazılı anlatımla ilgili “diğer” tezlerde kullanılan değişkenlere ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 12.

*Yazılı Anlatımla İlgili “Diğer” Tezlerde Kullanılan Değişkenler*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken
Düşünceyi Geliştirme Yolları	Sınıf, Cinsiyet, Başarı, Türkçe Başarısı
Metinlerarası Açık Gönderme Becerileri	Sosyo-ekonomik Düzey, Akademik Başarı, Cinsiyet
Yeni Sözcüklerin Yazılı Anlatımda Kullanım Durumu	Metin Türü, Sözcük Analizi, Cinsiyet
Yazılı Anlatımda Deyimleri Kullanma Becerisi	Sosyo-ekonomik Düzey, Anne-Baba ve Kardeşlerinin Öğrenim Durumu, Anne Babaların Meslekleri, Kiminle ve Nerede Yaşadıkları, Çocukken Masal Dinleyip Dinlemedikleri, Kitap Okuma Alışkanlıkları, Evde Kitaplık Bulunma Durumu, Kütüphaneye Gitme Durumu, Cinsiyet
Yazma Becerisinde Verme	Geribildirim Mesleki Kıdem, Cinsiyet, Mezun Olunan Okul

## Yazılı Anlatımla İlgili Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Değişkenler Üzerine Bir Değerlendirme

Dinleyerek Anladıklarını Anlatıma Aktarma Durumu	Yazılı	Yerleşim Yeri, Ailenin Aylık Geliri, Anne Babanın Eğitim Durumu, Anne Babanın Meslekleri, Sosyo-ekonomik Düzey, Sınıfta Oturulan Yer
Yazılı Anlatımda Zarf Kullanımı		Sosyo-Ekonomik Seviye, Cinsiyet, Anlatım Türü
Yazma Eğilimi		Cinsiyet, Sınıf Düzeyleri, Kişilik Yapıları, Yetenek Alanı, Baba Eğitim Durumu, Anne Eğitim Durumu, Türkçe Dersini Sevip Sevmeme, Günlük Tutma, Yazmayı Sevme Durumları
Yazılı Anlatımda Kullanma Becerileri	Fiilimsileri	Cinsiyet, SBS Puanı, Toplamda Kullanılan Fiil Sayısı, Türkçe Not Ortalaması, Ağırlıklı Genel Not Ortalaması, Okunan Kitap Sayısı, Yazılı Anlatım Türü
Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri		Cinsiyet, Kıdem, Sosyo-ekonomik Durum, Mezuniyet
Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançları		Üniversiteler, Sınıf Düzeyleri, Cinsiyet
Yazma Alışkanlıkları		Cinsiyet, Sınıf, Üniversite, Anne Baba Eğitim Düzeyi, Okunan Kitap Sayısı, Öğrenim Türü
Yazılı Metinlerdeki Serveti	Aktif Kelime	Sosyo-Ekonomik Seviye, Cinsiyet, Anlatım Türü

Tabloda yazılı anlatımla ilgili çeşitli başlıklarda yapılan tezlerdeki değişkenlere yer verilmiştir. Buna göre sınıf, cinsiyet, akademik başarı, sosyo-ekonomik düzey, anne-babanın öğrenim durumu, kitap okuma alışkanlıkları, evde kitaplık bulunma durumu gibi değişkenler hemen her tezde kullanılan değişkenlerdir.

### Araştırmaya Konu Olan Tezlerde Kullanılan Değişkenlerin Gerekçelerine Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya konu olan tezlerde kullanılan değişkenlerin gerekçelerine yer verilme durumuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 13.

#### Değişkenlerin Gerekçelerine Yer Verilme Durumu

Başlık Bulgular	Evet	Hayır
Toplam	9	61
	70	

Tabloda Araştırmaya konu olan tezlerde kullanılan değişkenlerin gerekçelerine yer verilme durumuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre tezlerin 9'unda değişkenlerin gerekçelerine yer verilirken 61'inde değişkenlerin gerekçelerine yer verilmemiştir.

### Araştırmaya Konu Olan Tezlerde Kullanılan Değişkenlere "Bulgular" Başlığında Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya konu olan tezlerde kullanılan değişkenlere "Bulgular" başlığında yer verilme durumuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 14.

#### Değişkenlere "Bulgular" Başlığında Yer Verilme Durumu

Başlık Bulgular	Evet	Hayır
	69	1

Toplam	70
--------	----

Tabloda araştırmaya konu olan tezlerde kullanılan değişkenlere “Bulgular” başlığında yer verilme durumuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre tezlerin 69’unda bulgular başlığında değişkenlere yer verilirken; 1’inde değişkenlere bulgular başlığında yer verilmemiştir.

#### **Araştırmaya Konu Olan Tezlerde Kullanılan Değişkenlere “Sonuçlar” Başlığında Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular**

Araştırmaya konu olan tezlerde kullanılan değişkenlere “Sonuçlar” başlığında yer verilme durumuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 15.

##### *Değişkenlere “Sonuçlar” Başlığında Yer Verilme Durumu*

Başlık	Evet	Hayır
Sonuçlar	70	0
Toplam	70	

Tabloda araştırmaya konu olan tezlerde kullanılan değişkenlere “Sonuçlar” başlığında yer verilme durumuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre tezlerin 70’inde (hepsinde) sonuçlar başlığında değişkenlere yer verilmiştir.

#### **Araştırmaya Konu Olan Tezlerdeki Değişkenlerin “Tartışma” Başlığında Diğer Araştırmalardaki Benzer ve Farklı Sonuçlarla Birlikte Tartışılma Durumuna İlişkin Bulgular**

Araştırmaya konu olan tezlerdeki değişkenlerin “Tartışma” başlığında diğer araştırmalardaki benzer ve farklı sonuçlarla birlikte tartışılma durumuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 16.

##### *Değişkenlere “Tartışma” Başlığında Yer Verilme Durumu*

Başlık	Evet	Hayır
Tartışma	37	33
Toplam	70	

Tabloda araştırmaya konu olan tezlerde kullanılan değişkenlerin “Tartışma” başlığında diğer araştırmalardaki benzer ve farklı sonuçlarla birlikte tartışılma durumuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre tezlerin 37’sinde tartışma başlığında değişkenler diğer araştırmalardaki benzer ve farklı sonuçlarla tartışılırken; 33’ünde değişkenler benzer ve farklı sonuçlarla tartışılmamıştır.

#### **Araştırmaya Konu Olan Tezlerde Kullanılan Değişkenlere “Öneriler” Başlığında Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular**

Araştırmaya konu olan tezlerde kullanılan değişkenlere “Öneriler” başlığında yer verilme durumuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 17.

##### *Değişkenlere “Öneriler” Başlığında Yer Verilme Durumu*

Başlık	Evet	Hayır
Öneriler	42	28
Toplam	70	

Tabloda araştırmaya konu olan tezlerde kullanılan değişkenlere “Öneriler” başlığında yer verilme durumuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre tezlerin 42’sinde öneriler başlığında değişkenlere yer verilirken; 28’inde değişkenlere öneriler başlığında yer verilmemiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmada veri seti olarak kullanılan ve 1989 ile 2019 yılları arasında gerçekleştirilen yüksek lisans tezlerinin sayısı 159 olarak tespit edilmiştir. Bu tezlerin 41'i 2010 yılından önce; 118'i ise 2010 yılından sonra gerçekleştirilmiştir. Bu tezlerin 70'inde değişken kullanıldığı belirlenmiştir. Değişken kullanılan yüksek lisans tezlerinin 22'si 2010 yılından önce; 48'i ise 2010 yılından sonra yazılmıştır.

Araştırmada yukarıdaki betimleyici başlıklardan sonra yüksek lisans tezlerinde kullanılan yöntemlerin dağılımları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sırasında yöntem isimleri tezlerde belirtilen şekilde listelenmiş, herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Elde edilen sonuçlara göre tezlerin 21'inde tarama modeli, 21'inde ön test son test kontrol gruplu deneysel model, 14'ünde

betimsel tarama modeli, 5'inde ilişkisel tarama, 3'ünde karma yöntem, 2'sinde nedensel karşılaştırma, 1'inde korelasyonel tarama, 1'inde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tezlerin 2'sinde kullanılan yöntem belirtilmemiştir.

Araştırmada değişkenlerle ilgili ilk değerlendirmeler tezlerin genellikle giriş bölümlerinde bulunan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, alt amaçlar başlıklarında değişkenlere yer verilip verilmediğine ilişkindir. Elde edilen sonuçlara göre değişkenlerin 7'sine problem durumu başlığında, 14'üne problem cümlesi başlığında, 21'ine alt problemler başlığında, 11'ine amaç başlığında, 7'sine alt amaçlar başlığında yer verilmiştir. Tezlerin 10'unda kullanılan değişkenlere bu başlıkların hiçbirinde yer verilmemiştir.

Araştırmada değişkenlere "Araştırmanın Önemi" başlığında yer verilme durumu değerlendirilmiş ve sonuç olarak tezlerin 21'inde "araştırmanın önemi" başlığında değişkenlere yer verildiği; 49'unda ise yer verilmediği belirlenmiştir. Aynı durum "Yöntem" başlığı için de geçerlidir. Buna göre tezlerin 29'unda "yöntem" başlığında değişkenlere yer verilirken; 41'inde değişkenlere yöntem başlığında yer verilmemiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçları ortaya koyar ve tartışırken başlık karmaşasının ve dağınıklığın önüne geçmek amacıyla değişkenlerin kullanıldığı tezler yöntem açısından betimsel ve deneysel olmak üzere iki temel başlık altında sınıflandırılmıştır. Betimsel nitelikli tezlerde belirlenen ölçüt çalışmanın var olan bilgi ve bulguyu ortaya çıkarmayı amaçlamış olmasıdır. Bu doğrultuda yöntem bölümünde tarama modeli, betimsel tarama modeli, ilişkisel tarama modeli, nedensel karşılaştırma, korelasyonel tarama ve nitel araştırma yazılan tezler "betimsel" olarak nitelendirilmiştir. Bu sınıflamaya göre araştırmaya konu olan tezlerin önemli bir kısmı betimsel niteliktedir. Elde edilen sonuçlara göre betimsel nitelikli tezlerde en çok kullanılan değişkenler; cinsiyet (f=36), sosyo-ekonomik düzey (f=24), annenin eğitim düzeyi (f=19), babanın eğitim düzeyi (f=19), kitap okuma alışkanlığı (f=18), okul (f=11) şeklindedir. Ayrıca sınıfta oturulan yer, kişilik yapısı, düzenli yemek, uyku, egzersiz alışkanlıkları, günlük uyku süreleri, düzenli yapılan egzersiz türleri, özel olarak bir hobi ile ilgilenme durumları, oyun oynamak için tercih edilen ortam, sokakta oyun oynama süreleri, sosyal medya kullanımı, izlenen televizyon programları, internet kullanımı değişkenleri de 1'er defa kullanılmıştır.

Yöntem bölümünde ön test – son test deneysel desen yazılan tezlerde kullanılan değişkenler ayrı bir kategoride değerlendirilmiştir. Çünkü bu değişkenler kendilerine bağımlı bir ya da daha fazla değişken üzerinde etkisi araştırılan değişkenlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre deneysel nitelikli tezlerde kullanılan değişkenler ders günlüğü kullanımı, metinler arası okuma yaklaşımı, yaratıcı yazma teknikleri, metin yapısı öğretimi, dikte çalışmaları, kurgu merdiveni, yaratıcı drama, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli şeklindedir. Bu çalışmalarda ayrıca kelime ağı yöntemi, 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli, akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri, çoklu zekâ kuramı, 5 E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinlikleri, 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli de kullanılan değişkenler arasındadır. Bu tezlerin incelenmesinden elde edilen sonuçların bir kısmı şu şekildedir: 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli (Kaldırım, 2014), yapılandırılmış ev ödevleri (Şentürk, 2013), ders günlükleri (Can, 2017), metinler arası okuma yaklaşımı (Akdal, 2011) yazma becerileri üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Ayrıca yaratıcı yazma etkinlikleri (Duran, 2010; Ak, 2011), metin yapısı öğretimi (Yaylacık, 2015), dikte çalışmaları (Tartar, 2013, kurgu merdiveni (Can, 2018), yaratıcı drama yöntemi (Karateke, 2006), 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli (Sever, 2013; Balcı, 2017; Karatosun, 2014), zihin haritası yöntemi (Uysal, 2018), çoklu zekâ kuramı (Alihanoglu,

2011), akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri (Dölek, 2016) yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmuştur.

Araştırmaya konu olan tezler sonuçlar bölümünde tür açısından da sınıflandırılmıştır. Buna göre tezler, “yazma becerisiyle ilgili genel konulu çalışmalar, yazım kuralları ve noktalamaya yönelik tezler, herhangi bir türe (bilgilendirici, öyküleyici, tatışmacı vb.) yönelik tezler ve diğer çalışmalar olarak değerlendirilmiştir. Yazma becerisiyle ilgili “genel konulu tezler”in başlıklarında genellikle yazılı anlatım becerileri, yazma becerisi, kompozisyon yazma becerileri gibi ifadeler yer almaktadır. Öğrencilerin yazım kuralları ve noktalama işaretlerini doğru olarak kullanma becerilerini araştıran çalışmalar, “yazım kuralları ve noktalamaya yönelik tezler”, öğrencilerin herhangi bir türe ilgili yazma becerilerini araştıran çalışmalar, “herhangi bir türe (bilgilendirici, öyküleyici, tatışmacı vb.) yönelik tezler” olarak değerlendirilmiştir. Bu başlıkların hiçbirisiyle ilgili olmayan araştırmalar ise “diğer” başlığı altında ele alınmıştır.

Araştırmada elde sonuçlara göre cinsiyet, okul, anne-babanın öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kitap okuma değişkenleri bu sınıflamaya giren tüm tezlerde ortak olarak kullanılmaktadır. Değişkenlerden “akademik başarı” yazma becerisiyle ilgili genel konulu tezlerde, yazım kuralları ve noktalamaya yönelik tezlerde, diğer başlığı altındaki tezlerde ortak olarak kullanılmaktadır. Kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma durumu, anne ve babanın meslekleri, süreli yayın takip etme değişkenleri genel konulu, yazım kuralları ve noktalamaya yönelik, herhangi bir türe yönelik tezlerde ortak olarak kullanılmaktadır. Sözlük kullanma, haftalık internetle ilgilenme sıklığı değişkenleri genel konulu tezlerle yazım kuralları ve noktalamaya yönelik tezlerde ortak olarak kullanılmaktadır. Kendilerine ait çalışma odası olma, günlük tutma alışkanlığı, günlük televizyon izleme süresi, izlenen televizyon programları değişkenleri genel konulu tezler ve herhangi bir türe yönelik tezlerde ortak olarak kullanılmaktadır. Evde kitaplık bulunma değişkeni genel konulu, herhangi bir türe yönelik, diğer başlığı altındaki tezlerde ortak olarak kullanılmaktadır. Sınıf düzeyi değişkeni yazım kuralları ve noktalamaya yönelik tezlerle diğer başlığı altındaki tezlerde ortak olarak kullanılmaktadır. Sadece genel konulu tezlerde kullanılan değişkenler yaş, ailedeki birey sayısı, evde yaşayan birey sayısı, evde iletişim kurulan dil, yazmada model alabileceği kişi, kompozisyon yazmayı sevme durumu, merkez/köy okulunda öğrenim görme, yakın çevre ve aile, interneti kullanma amacı, kütüphaneye devam etme şeklindedir. Bunun yanında anne çalışma durumu, düzenli yemek, uyku, egzersiz alışkanlıkları, düzenli yapılan egzersiz türleri, bir hobi ile ilgilenme durumları, ilgilenilen hobi alanları, oyun oynamak için tercih edilen ortam, sokakta oyun oynama süreleri, mezun olunan lise, yazım kılavuzu kullanma alışkanlığı, internette noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etme durumları şeklindeki değişkenler yazım kuralları ve noktalamaya yönelik tezlerde kullanılmıştır. Herhangi bir türe yönelik tezlerde kullanılan değişkenler ise annenin yazmaktan hoşlanması, babanın yazmaktan hoşlanması, sosyal medyayı kullanma, hikâye, şiir, kompozisyon vb. yazım sıklıkları, evde internet bağlantısı varlığı şeklinde tespit edilmiştir. Bu değişkenlerle ilgili elde edilen bulgular aşağıda tartışılmaktadır.

Araştırmada tezlerin 69’unda değişkenlere “bulgular” başlığına yer verilirken; 1’inde yer verilmediği tespit edilmiştir. Tezlerde en fazla yer alan değişkenler cinsiyet, sosyo ekonomik düzey, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve baba mesleği, okul öncesi eğitim, kitap okuma alışkanlığı şeklindedir.

Yüksek lisans tezlerinde en fazla kullanılan değişken cinsiyettir. Cinsiyet değişkeni yazılı anlatımın birçok boyutunda kullanılan bir değişkendir. Genel konulu tezlerde, metin türlerini esas alan tezlerde, yazım ve noktalama becerisiyle ilgili tezlerde kullanılan cinsiyet değişkeni ile ilgili değişik bulgular elde edilmiştir. Cinsiyet değişkeniyle ilgili ulaşılan bulgulardan biri herhangi bir cinsiyetin (kız, erkek) lehine istatistiksel olarak anlamlı farklara ilişkindir. Çalışmaların çoğunda kızların lehine bir anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İkna edici metin yazmada (Kaptan, 2015), öyküleyici metin birimlerini oluşturmada (Yaylacık, 2014; Kaynaş, 2014), genel olarak yazılı anlatım becerisinde (Karaca, 2019; Yılmaz, 2009), noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanmada (Karabuğa, 2011; Gedik, 2008), düşünceyi geliştirme tekniklerinde (Ünlü, 2013) kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu konularda kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılıdır. Yazılı anlatım becerileri konusunda erkeklere göre daha başarılı olan kız öğrenciler kelime ve kavram kullanımı konusunda da

daha başarılıdır. Örneğin anı, gezi, deneme türlerinde fiilimsi kullanımında (Çimen, 2014), yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı metinlerde kullanma konusunda (Genç, 2010), metinlerde kullanılan kavram oranında (Can, 2009), zarf kullanımında (Özderi, 2010), deyim kullanımında (Nalci, 2006), toplam ve çeşit kelime sayıları ile sıklık düzeyinde (Tüysüz, 2007; Karakaya, 2011; Karabuğa, 2011) kız öğrenciler erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde başarılı olarak tespit edilmiştir.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları başka bir nokta kaygı, motivasyon, eğilim gibi yazılı anlatımın genellikle duyuşsal boyutlarıdır. Örneğin yazma eğiliminin tutku, güven ve süreklilik boyutlarında (Ünal, 2019), yazma motivasyonunda (Takımcıgil, 2014), yazma eğiliminde (Deniz, 2018) ortalama değerler anlamlı bir şekilde kız öğrencilerin lehinedir.

Cinsiyet değişkeniyle ilgili diğer bulgu kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı yönündedir. Buna göre bilgilendirici ve öyküleyici türde yazma becerisi yönünden (Sallabaş, 2007; Temel, 2018), öyküleyici metin yazma yönünden (Kılıç, 2012; Yasul, 2014), öykü unsurlarından yer, zaman, başlatıcı olay, hedef ve sonuç boyutları açısından (Kaynaş, 2014), cümle uzunlukları açısından (Can, 2009), genel olarak yazılı anlatım becerileri yönünden (Çelik, 2010; Coşkun, 2006), yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıkları açısından (Özdemir, 2011), ses bilgisi, yazım kuralları, kelime bilgisi, cümle bilgisi, anlatım bozuklukları yönünden (Gedik, 2008) kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Burada dikkat çeken bir nokta örneklem grupları genellikle birbirine benzer olan (ortaokul) öğrencilerle yapılmasına rağmen birbirine benzer olmayan bulgular elde edilmesidir. Benzer olmayan bulguların elde edildiği konuların birbiriyle benzerlik gösterdiği hatta bazılarının aynı olduğu dikkati çeken başka bir durumdur. Çalışmaların bir kısmında öyküleyici ve bilgilendirici türde metin yazarken kız öğrenciler daha başarılı iken bir kısım çalışmada cinsiyet açısından bir farklılık yoktur. Yazım ve noktalama, anlatım becerileri, kelime ve cümle bilgisi konularında da cinsiyet değişkeni açısından benzer olmayan sonuçlara rastlamak mümkündür. Çalışmalarda değişkenlerle ilgili tartışmalara genellikle yer verilmediğinden bu durumun olası nedenleri üzerinde durulmamaktadır.

Yüksek lisans çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir değişken de sosyo ekonomik düzeydir. Bu çalışmalarda yazılı anlatım becerisinin çeşitli boyutlarının sosyo ekonomik düzeye göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Bu değişken öğrencilerin devam ettikleri okulun sosyo ekonomik düzeyi ile ailenin aylık geliri olmak üzere iki şekilde kullanılmaktadır. Değişkenle ilgili ulaşılan bazı bulgular şöyledir. Öğrencilerinin yazılı anlatımlarında rastlanan anlatım bozuklukları (Soruklu, 2011), ikna edici yazı yazma becerileri (Kaptan, 2015), dil ve anlatım boyutunda yapılan hatalar, (Alkan, 2007), zarf kullanımı, (Özderi, 2010), öyküleyici yazma becerisi (Temel, 2018), deyim kullanımı (Nalci, 2006), kelime sayısı (Tüysüz, 2007; Çelik, 2010; Karakaya, 2011), yazılı anlatım becerileri (Coşkun, 2006) sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır. Bu fark genellikle düşük düzeyden orta ve yüksek düzeye doğru gerçekleşmektedir.

Ailelerin gelir düzeylerine göre yazılı anlatım becerileri (Sallabaş, 2007; Kılıç, 2012; Yasul, 2014), yazım kuralları, cümle bilgisi, paragraf bilgisi (Gedik, 2008) gelir düzeyi yükseldikçe gelişmektedir. Buna karşın ikna edici yazı yazma becerileri (Kaptan, 2015), noktalama işaretleri, ses bilgisi, anlatım bozukluğu, yazılı anlatım puanları (Gedik, 2008), yazma becerisi (Karaca, 2019) ailelerin gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Burada araştırma yapılan okulların bulunduğu sosyo ekonomik çevre ile ailelerin aylık gelir düzeyleri doğrultusunda ulaşılan bazı bulgular birbiriyle çelişmektedir. Örneğin ikna edici yazma becerileri okulların sosyo ekonomik düzeylerine göre anlamlı olarak değişirken ailelerin gelir düzeylerine göre değişmemektedir. Oysa beklenen durum ailelerin gelir düzeyleri ile okulların sosyo ekonomik düzeyleri arasında bir benzerlik olmasıdır. Çünkü ailelerin gelir düzeyleri icra edilen mesleklerin (doktor, öğretmen, avukat, esnaf vb.) toplumsal hayatta temsil ettiği statüyle yakından bağlantılıdır. Buna göre sosyo ekonomik düzey yükseldikçe ailelerin gelir düzeyleri de yükselmektedir. Buna karşın sosyo ekonomik düzey değişkeninin anlamlı fark oluşturduğu birçok boyutta gelir düzeyinin anlamlı fark oluşturmaması, üzerinde düşünülmesi gereken bir noktadır.

Anne ve babanın eğitim durumu da yazılı anlatım çalışmalarında kullanılan bir değişkendir. Yasul (2014) annenin ve babanın eğitim düzeyi artıkça öyküleyici metin yazma becerilerinin geliştiğini; Kaptan (2015) anne ve babaları lise mezunu olan öğrencilerin ikna becerilerinin daha gelişmiş olduğunu, Kılıç (2012) lisans ve lisansüstü eğitilmiş anne ve babaların çocuklarının öyküleyici metin

yazma becerilerinin daha gelişmiş olduğunu; Sallabaş (2007) ve Yılmaz (2009) lise ve üniversite eğitimi anne ve babaların çocuklarının yazılı anlatım beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu; Can (2009) lise mezunu annelerin çocuklarının daha uzun cümle kurduklarını; Temel (2018) lisans ve üstü anne ve babaların çocuklarının öyküleyici metin yazma becerilerinin daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Buna karşın yazılı anlatım becerileri (Coşkun, 2006; Karaca, 2019), deyim sayıları (Nalci, 2006), noktalama işaretleri, ses bilgisi, yazım kuralları, cümle bilgisi (Gedik, 2008) ile anne ve baba eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Cinsiyet ve sosyo ekonomik düzey değişkenleriyle ilgili bulgular gibi öğrenim durumu değişkeni de bazı çalışmaların bir kısmında farklı bulgular ortaya çıkarmıştır.

Alanyazında yazılı anlatım becerisiyle yakından ilgisi olması beklenen bazı değişkenler vardır. Günlük tutma, kitap okuma, süreli yayın takip etme değişkenleri bunlardandır. Araştırmada bu değişkenlerle ilgili sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre günlük tutma değişkeni ile yazılı anlatım becerisi (Sallabaş, 2007; Çelik, 2010; Karaca, 2019), cümle uzunlukları, kavram kullanımı (Can, 2009), öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri (Temel, 2018) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Kitap okuma alışkanlığı değişkeni ile yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit eden çalışmalar Kaptan (2015), Karaca (2019), Yılmaz (2009), Coşkun (2006), Çelik (2010) şeklindedir. Buna karşın noktalama işaretleri ve yazım kurallarını kullanma düzeyleri (Karabuğa, 2011), anlatım bozuklukları, imla hataları, noktalama hataları (Kardaş, 2007), noktalama işaretleri (Soruklu, 2011), öyküleyici metin yazma becerisi (Yasul, 2014), metnin uzunluğu (Can, 2009), öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri (Temel, 2018) ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Diğer taraftan evde kitaplık bulunması değişkeni ile cümle uzunlukları (Can, 2009), deyim sayısı (Nalci, 2006), yazılı anlatım becerisi (Çelik, 2010) arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Süreli yayın takip etme değişkeni ile yazılı anlatım becerileri (Sallabaş, 2007; Yılmaz, 2009; Çelik, 2010), ikna edici yazma becerileri (Kaptan, 2015) arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ancak öyküleyici metin yazma becerileri (Kılıç, 2012), öykü unsurlarından olan ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, girişim, sonuç ve tepki boyutları (Kaynaş, 2014), yazma becerisi (Karaca, 2019), noktalama işaretleri ve yazım kuralları (Karabuğa, 2011) ile süreli yayın takip etme değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Bu sonuçlar yazılı anlatım becerileri açısından oldukça dikkat çekicidir. Özellikle düzenli yazma alışkanlığı sağlaması ve kendini ifade etme becerisi kazandırması yönüyle günlük tutma etkinliğinin yazma becerilerini desteklemesi beklenen bir durumdur. Aynı şekilde kitap okuma alışkanlığına sahip olma, okuma planları yapma, kendine bir kitaplık oluşturma gibi etkinliklerle süreli yayın takip ederek okuma becerilerini geliştirme çabası yazılı anlatım becerilerine katkıda bulunmaktadır. Oysa çalışmalarda elde edilen sonuçlar büyük ölçüde bu durumu desteklememektedir.

Buraya kadar ele alınan cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, gelir düzeyi, sosyo ekonomik düzey, günlük tutma, kitap okuma durumu, süreli yayın takip etme değişkenleriyle ilgili genel sonuç, bu değişkenlerle ilgili elde edilen bulguların birbiriyle benzer olmadığıdır. Aynı değişken benzer evren ve örneklem gruplarıyla farklı sonuçlar ortaya koyabilmektedir. Bu durum ölçme aracından, öğrencilerin ölçme araçlarına cevap verme aşamasındaki tavırlarından, çalışmanın önemini öğrencilere yeterince anlatılamamasından, çalışmalarda yer verilen değişkenlerle çalışmanın konusu arasında bilimsel bağlantılar kurulamamış olmasından vb. kaynaklanabilir. Ancak çalışmalarda genellikle bu nedenler üzerinde durulmamaktadır. Bu nedenle ulaşılan sonuçların işlevselliği ve kullanılabilirliği zarar görmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre tezlerin 9'unda değişkenlerin gerekçelerine yer verilirken 61'inde değişkenlerin gerekçelerine yer verilmemiştir. Hangi değişkenlerin niçin kullanıldığına ilişkin gerekçelerin verildiği tezler genellikle deneysel türdeki çalışmalardır. Bu çalışmalarda bir bağımsız değişken ve bu değişkenin etkisinin araştırıldığı bağımlı değişken/ler bulunmaktadır. Bu nedenle etkisi araştırılan bağımsız değişkenin kullanılma gerekçesine yer yer değinildiği görülmektedir. Örneğin Karateke (2006) yaratıcı drama bağımsız değişkeninin yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Yaratıcı drama tekniğini kullanma gerekçesini bu tekniğin dil becerilerini geliştirmede en etkili tekniklerden birisi olduğuna, insanın tabiatındaki yaratıcılığı ortaya çıkardığına, yazılı anlatım etkinliğinde bireyi eğlendirdiğine, kendisini sınırlandıran ve baskı altına alan

etkenlerden kurtardığına, yaratıcı düşünmesine katkı sağladığına bağlamaktadır. Hamaratlı (2015) ise kelime ağı tekniğini bağımsız değişken olarak kullandığı çalışmasında bu tekniği seçme gerekçesinin yazma öncesinde öğrencilere uygun kelimeleri hatırlatmada, ön bilgilerini harekete geçirmede etkili bir teknik olduğuna bağlamaktadır. Öztürk (2016) de çevrimiçi yazma etkinliklerini seçme gerekçesinin bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı olmasına, yazma eğitimiyle teknolojiyi bir araya getirmek gerektiğine bağlı olduğunu belirtmektedir.

Betimsel nitelikli çalışmalarda ise değişkenlerin seçilme gerekçelerinin çoğunlukla açık bir şekilde belirtilmediği görülmektedir. Örneğin Karaca (2019) yazma becerilerini etkileyen faktörlerin araştırılmasının öğrencilerin yazma başarılarını yükseltmede etkili olabileceği gerekçesiyle cinsiyet, anne ve babanın öğrenim durumu, evde yaşayan birey sayısı, aylık gelir, anne ve baba mesleği, kitaplık, süreli yayın, kitap okuma, televizyon izleme süresi gibi değişkenlere yer vermektedir. Ancak bu gerekçeyi yazma becerisiyle ilgili diğer çalışmalar için de düşünmek mümkündür. Deniz (2018) birçok değişken kullandığı çalışmasında diğer çalışmalarda pek bulunmayan düzenli yemek, uyku, egzersiz alışkanlıkları, günlük uyku süreleri, düzenli yaptıkları egzersiz türleri, ilgilendikleri hobi alanları, sokakta oyun oynama süreleri gibi değişkenlere de yer vermektedir. Bu nedenle çalışmalarda kullanılan değişkenlerin gerekçelerinin sadece bu değişkenlere özel olarak belirtilmesi gerekir. Gerekçesi açıklanmayan değişkenlerle ilgili bulguların kullanımı ve yorumlanması konusunda zorluklarla karşılaşma olasılığı bulunmaktadır.

Araştırmaya göre tezlerin 70'ine (hepsine) "sonuçlar" başlığında yer verilmektedir. Buna karşın tezlerin 33'ü gibi yarısına yakınında ulaşılan sonuçlar diğer çalışmalardaki benzer ve farklı sonuçlarla tartışılmamıştır. Gerekçelerinin belirtilmesinde eksiklikler bulunan değişkenlerle ilgili ulaşılan sonuçların tartışılmaması, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

Araştırmaya göre tezlerin 42'sinde değişkenlerle ilgili önerilere yer verilmiştir. Bu tezlerin 21'i deneysel türdedir. Buna göre deneysel çalışmalarda etkisi araştırılan bağımsız değişkenlerle ilgili olarak beklendiği gibi önerilerde bulunulmuştur. Geriye kalan 49 tezin 21'inde değişkenlerle ilgili önerilere yer verilirken 28 tezde değişkenlerle ilgili öneride bulunulmamıştır. Bu durum çalışmalarda değişkenlerin öneriler açısından çok dikkate alınmadığını göstermektedir.

Araştırmaya konu olan betimsel türdeki çalışmalarda toplam 65 değişken 269 defa kullanılmıştır. Buna karşın kendisiyle ilgili ulaşılan bulgu doğrultusunda öneride bulunulan değişken sayısı oldukça azdır. Bunlardan (Karabuğa, 2011; Kaptan, 2015; Temel, 2018; Ünal, 2019; Kaynaş, 2014; Deniz, 2018; Çelik, 2010; Can, 2009; Yılmaz, 2009) kitap okuma durumu ve evde kitaplık bulunması değişkeniyle ilgili önerilerde bulunulmuştur. Bunun dışında Yaylacık (2014), Ünlü (2013), Ünal (2019), Deniz (2018), Coşkun (2006), Çağlayan (2009), Can (2009) cinsiyet değişkeniyle ilgili öneride bulunan çalışmalardır. Okul öncesi eğitim alma (Yasul, 2014; Kılıç, 2012; Sallabaş, 2007; Çelik, 2010; Deniz, 2018), günlük tutma (Temel, 2018; Kılıç, 2012; Çelik, 2010), televizyon izleme (Kaptan, 2015; Coşkun, 2006), sosyo ekonomik düzey (Çağlayan, 2009; Takımcıgil, 2014), süreli yayın (Sallabaş, 2007; Nalcı, 2006; Yılmaz, 2009; Çelik, 2010), anne ve babanın eğitim durumu (Yılmaz, 2011; Temel, 2018) değişkenlerine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Son olarak Deniz (2018) ilgilendiği hobisi olma, düzenli olarak egzersiz yapma, oyun için tercih edilen alan, düzenli uyku ve beslenme durumu değişkenlerine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bu açıklamalara göre yüksek lisans çalışmalarında kullanılan değişkenlerle ilgili bazı fikirler edinmek mümkündür. Buna göre araştırmacılar tezlerde değişken kullanma eğilimi göstermektedir. 159 tezin yaklaşık yarısına karşılık gelen 70'inde değişken kullanılması bu düşünceyi desteklemektedir. Değişkenlerin kullanımına ilişkin bir eğilimin olmasına karşın çalışmalarda değişkenlere yeterince yer verilmediği görülmektedir. Örneğin çalışmaların problem durumu bölümlerinde bu değişkenlere çok az yer verildiği gibi problem cümlesi ve alt problemlerde de değişkenler kendilerine çok az yer bulabilmektedir. Tezlerdeki "çalışmanın önemi" başlığında o tezin hangi gerekçelerle önemli olduğu açıklanmaktadır. Değişken kullanılmasına karar verilen tezlerde bu değişkenlerle ilgili ulaşılabilecek bulguların çalışmayı hangi açıdan önemli kılacağı da bu başlık altında açıklanmalıdır. Ancak incelenen çalışmalarda bu beklentinin karşılanmadığı görülmektedir. Ayrıca çalışmalarda hangi değişkenin niçin kullanıldığına ilişkin gerekçelerin açıklanması gerekmektedir. Bilimsel gerekçelerle kullanılan değişkenlerle ilgili olarak ulaşılan bulgular anlamlı olacaktır. Aksi takdirde çalışmalarda değişkenlerin



rastgele seçilmesi, ulaşılan bulgunun yorumlanmasını ve değişkenlerle ilgili önerilerde bulunulmasını zorlaştırmaktadır. Nitekim araştırmada ele alınan tezlerde değişkenlerle ilgili bulguların alanyazındaki diğer çalışmaların ulaştığı bulgularla karşılaştırılarak tartışılmadığı ve bu değişkenlere ilişkin çok az öneri geliştirildiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda tezlerde değişken kullanımına ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Tezin konusu ile tezde kullanılacak değişkenler arasında mutlaka bilimsel bağlantılar kurulmalı, tezin konusuyla bilimsel bağlantıları kurulamayan değişkenler kullanılmamalıdır.
2. Tezde kullanılmasına karar verilen değişkenler ilk olarak çalışmanın problem durumu başlığında açıklanmalı, problem cümlesi veya alt problemlerde de değişkenlere yer verilmelidir.
3. Tezlerde kullanılmak üzere kararlaştırılan değişkenlerin niçin seçildiğine ilişkin bilimsel gerekçelere mutlaka yer verilmelidir.
4. Çalışmalarda kullanılmak üzere seçilen değişkenlerin ilgili çalışma ve Türkçe Eğitimi bilimsel alanı için taşıdığı önem "araştırmanın önemi" başlığı altında açıkça ifade edilmelidir.
5. Değişkenlerle ilgili ulaşılan verilere "bulgular" bölümünde mutlaka değinilmelidir.
6. Değişkenlerle ilgili ulaşılan bulgular daha önce gerçekleştirilen çalışmalarda ulaşılan benzer ve farklı verilerle karşılaştırılarak tartışılmalı ve böylece ulaşılan bulguların orijinalliği ortaya konulmalıdır.
7. Çalışmada kullanılan değişkenlerle ilgili geliştirilen öneriler ulaşılan bulgularla bağlantılı olmalı ve böylece daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalara örnek oluşturulmalıdır.

#### Kaynaklar

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
- Akdal, D. (2011). *Metinler Arası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Alihanoğlu, N. B. Ç. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileriyle İlgili Deneysel Bir Araştırma*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bağcı Ayrancı, B. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi ve değerlendirilmesi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4(2): 446-454.
- Balcı, O. (2017). *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerini ve Yazılı Anlatım Tutumlarını Geliştirmeye Etkisi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bıçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi 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, Ü. B. ve Uzun, N. E. (2015). Türkçenin eğitimi-öğretimine ilişkin bir alanyazını değerlendirmesi: uluslararası bilimsel toplantılarda eğilimler/yönelimler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-15, Ağustos 2015.
- Bölükbaş Kaya, F. Golynskaia, A. ve Dereli, K. (2019). Türkçe eğitimi üzerine yabancı öğrencilerce yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1052- 1067.
- Büyükkız, K. K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.

- Can, C. (2013). *Türkçe Öğretiminde Ders Günlüğü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları İle Yazma Becerileri Üzerine Etkisi*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Can, E. (2018). *Öyküleyici Metin Türünde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Uygulama: Kurgu Merdiveni*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Can, Y. (2009). *Afyonkarahisar İli Merkez Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Coşkun, E. (2003). Türkçe ve edebiyat eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Bilime Katkı: Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*.
- Coşkun, E. Balcı, A. & Özçakmak, H. (2013). Trends in writing education: An analysis of postgraduate theses written in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1526-1530.
- Coşkun, E. Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. Engin Yılmaz vd. (Ed.), *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (204-212). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çelebi, C. Ergül, E. Usta, B. ve Mutlu, M. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39-52.
- Çelik, M. E. (2010). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Kazanımlarına Ulaşma Düzeyleri*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çimen, A. (2014). *Ortaokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Filimsileri Kullanma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Deniz, H. (2018). *Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Dölek, O. (2016). *Akran Etkileşimine Dayalı Yazma Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Etkisi*. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Elbir B. ve Yıldız H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış*, 30.
- Elbir B. ve Bağcı C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 229-247.
- Forster, N. (1995). The analysis of company documentation. Cassell, C. ve Symon, G. (ed.), *qualitative methods in organizational research: A practical guide*. London: Sage.
- Gedik, M. (2008). *Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme (Erzurum Örnekleme)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Genç, B. (2010). *Türkçe Dersinde Öğrenilen Yeni Sözcüklerin Yazılı Anlatımda Kullanım Durumu*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Girmen, P. Kaya, M. F. ve Bayrak, E. (2010, 20 -22 Mayıs). Türkçe eğitimi alanında yaşanan sorunların lisansüstü tezlere dayalı olarak belirlenmesi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (ss.133-138. Elazığ: Fırat Üniversitesi.

- Gülen Canlı, M. ve Tepeli, Y. (2019). Systematic reviews of studies conducted by action research method on Turkish education as mother tongue and foreign language. *International Journal of Field Education*, 5 (2), 30-54.
- Kaldırım, A. (2014). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kaptan, A. (2015). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karabuğa, H. (2011). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarında Noktalama İşaretlerini ve Yazım Kurallarını Kullanabilme Düzeyleri*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karaca, S. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi Eleşkirt/ Ağrı Örneği*. Ağrı: İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve Proquest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-17.
- Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2020). Yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme: Web of Science veri tabanında eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 67-86.
- Karakaya, İ. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Uşak/Eşme Örneği)*. Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı Dramanın İlköğretim II. Kademe 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi*. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karatosun, S. (2014). *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kardaş, D. (2007). *Jandarma Astsubay Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatımları Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- 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* Yıl 2, Sayı 1, 21-32.
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazdıkları Öyküleyici Metinler Üzerine Bir İnceleme*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Maden, A. (2020). Akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri: Bir betimsel analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 543-558.
- Nalçı, H. B. (2006). *Uşak İl Merkezindeki 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Deyimleri Kullanma Becerileri*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- O'leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research London: Sage Publications Ltd. s.177*.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe Öğretimi Kaynakçası*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Özdemir, N. H. (2011). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1161-1178.
- Özderi, T. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinde Zarf Kullanımı Üzerine Bir Araştırma (Manisa/Turgutlu İlçesi Örneği)*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özkan, İ. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Payne, G. ve Payne, J. (2004). *Key concepts in social research*. London: Sage Publications.
- Potur, Ö. ve Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 18, 27-40.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sarıkaya, B. ve Söylemez, Y. (2016). *Türkçe eğitimi alanındaki konuşma becerisiyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi*. II. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi (12-14 Ekim 2016), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Sever, E. (2013). *Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sever, S. (2001). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 11-22.
- Soruklu, A. T. (2011). *Ankara Kızılcahamam İlçesi Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şahin, E. Y., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*. 10 (2), 356-378.
- Şentürk, A. (2013). *Ev Ödevlerinin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerilerine Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799.
- Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019). Türkçe eğitimi akademik alanına ilişkin bir değerlendirme: Web of science veri tabanına dayalı bibliyometrik inceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 213-231.
- Takımcıgil, S. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları İle Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tartar, E. (2013). *Dikte (Söylenen Yazma) Çalışmalarının Yazı Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Temel, S. (2008). *İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları Ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki*. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Turan, L. Sevim, O. ve Tunagör, M. (2018). Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezlerinin özet bölümlerine yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, (11), 29-44.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Tüysüz, H. (2007). *Gediz (Merkez) İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Servetlerinin Tespiti (Yazılı Anlatım) (Gediz İlçe Örneği)*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: Son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11, 2273-2294.

- Uysal, H. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritası Yöntemi İle Hikâye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi*. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ünal, D. (2019). *Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları İle Yazma Eğilimleri*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ünal, F. T. ve Özer, F. (2014). Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 203-218.
- Ünlü, A. (2013). *Ortaokul 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Açısından İncelenmesi*. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Varişoğlu, B. Şahin A. ve Göktepe Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1767-1781.
- Yağmur Şahin, E. Kana, F. ve Varişoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muş İli Merkez İlçesi Örneği)*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yaylacık, A. (2014). *Üstün Yetenekli Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri*. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yaylacık, E. (2015). *Metin Yapısı Öğretiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Tartışma Metni Yazma Becerilerine Etkisi*. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2009). *6, 7, 8. Sınıftaki Yüz Öğrenciye Ait Çalışma Kitabından Hareketle Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi*. Erzincan: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

### Extended Abstract

#### Introduction

Mother tongue education is crucial for individual and community life. Qualified studies should be carried out in such an important and necessary area, and new and effective implications should be presented for the practitioners. Recent academic studies on Turkish language education have tried to meet this requirement. However, it is not enough merely to carry out academic studies. Studies should be conducted regarding time intervals necessary for the creation processes of these studies, the scientific methods used, the findings obtained and the styles of reporting. The most significant academic contribution of such studies is that they guide further studies to be generated with a more qualified approach. In this sense, especially in recent years, there has been an increase in the number of studies on orientation, quality, form of discourse etc. of academic studies related to education and training with a scientific perspective. This is true for Turkish education academic field as well. Therefore, in this study, dependent and independent variables, among the important elements of master's theses were analyzed.

#### Methodology

Document analysis, one of the qualitative research methods and techniques, was used in this study, aiming to evaluate the variables in the master's theses on writing skill. The data set of the study consisted of master theses on writing skill in the field of Turkish Language Education. In the study, the paragraphs under the headings of "problem situation, problem statement, sub-problems, purpose, aim of the study, importance of the study, methodology, findings, conclusion, discussion and implications" were analyzed. In the digitization phase of the data analysis, the format "present / not present" was used. The data obtained in this way were indicated in the tables as frequency (frequency) and given under the heading of findings.

### **Conclusion and Discussion**

Variables were found in 70 of the theses used as the data set in the research. The survey model was employed in 21 of these theses. In addition, correlational survey model was used in 21 of the experimental model with pretest-posttest control group, 14 of the descriptive survey model, 5 of the relational scanning, 3 of the mixed method, 2 of the causal-comparative model. Moreover, in 1 study, qualitative research method was employed. According to the results, the most used variables in descriptive theses were gender (f = 36), socio-economic status (f = 24), maternal education level (f = 19), paternal education level (f = 19), reading habits (f = 18) and school (f = 11). The variables used in the experimental studies were the use of course diary, intertextual reading approach, creative writing techniques, text structure teaching, dictation studies, fiction ladder, creative drama, 6 + 1 trait writing and evaluation model. In the theses, most of the variables were gender, socio-economic level, parental educational status, parents' jobs, preschool education and reading habits. A frequently used variable in master's theses was socio-economic level. According to the findings obtained from the research, the reasons for using the variables were included in 9 of the theses while no reasons were included in 61 of them. According to the research, 70 (all) of the theses were included in the heading of "conclusion". On the other hand, the results obtained in nearly half of the theses (33) were not discussed by comparing or contrasting them with similar and different results of other studies.



## İlkokul Birinci Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabının Öğretmen Görüşleri Bağlamında İncelenmesi\* \*\*

Umut Can ATAŞ\*\*\*  
Kasım YILDIRIM\*\*\*\*

### Öz

Yapılan bu araştırmada ilkököl birinci sınıf ilk okuma yazma kitabının öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma hem nicel hem de nitel yönleri birlikte barındırması nedeniyle açıklayıcı karma yöntemle desenlenmiştir. Yapılan araştırmaya 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Şanlıurfa iline bağlı ilkökullarda görev yapmakta olan 191 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma kapsamında verilerin toplanması sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu ve yine araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS paket programdan faydalanılırken, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin 1. Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Ders Kitabı'nı genel anlamıyla "Yeterli" olarak gördükleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde ders kitabından bir kaynak olarak oldukça fazla yararlandıkları, ders kitabının sesi hissettirme ve tanıma ile ilgili bölümlerini yeterli görürken; hece ve kelimeye geçiş bölümlerini ise yetersiz gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Öğretmenleri, Okuma ve Yazma Öğretimi, Ders Kitapları

### Exploring the Opinions of Elementary School Classroom Teachers on First Grade Turkish Reading and Writing Textbook

#### Abstract

In this present research, it was aimed to evaluate the first grade Turkish Reading and Writing Textbook through the opinions of the elementary school classroom teachers. The research employed explanatory mixed methods design since it contained both quantitative and qualitative stages together. A total of 191 elementary school classroom teachers working at elementary schools in Turkey's Şanlıurfa province in the 2019-2020 school year participated in the research. In the process of collecting data, a questionnaire form and a semi-structured interview form prepared by the researcher were used. While SPSS package program was used in the analysis of the quantitative data obtained, descriptive analysis method was used in the analysis of the qualitative data. As a result of the research, it was revealed that the elementary school classroom teachers regarded the first grade Turkish Reading and Writing Textbook as sufficient in this context. When the results related to the qualitative stage of the research were examined, while the teachers who make use of the textbook as a resource during the reading and writing teaching process, consider the sections of the textbook related to making the phonics feel and recognition sufficient the syllable and word transition sections were deemed insufficient.

**Keywords:** Elementary School Classroom Teachers, Reading and Writing Instruction, Textbooks

\* Bu makale birinci yazarının yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

\*\* Araştırmanın etik kurulu izni: Şanlıurfa M.E.M.: 13.11.2018, 26292541-44-E.21633384.

\*\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muğla, ucanatas1804@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3080-2736

\*\*\*\* Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muğla, kasimyildirim@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1406-709X

## Giriş

Eğitim ve öğretimin var olduğu zamanlardan bu yana, basılı materyaller eğitim ve öğretim konuları bağlamında vazgeçilemeyen öğretim materyalleri arasında bulunmaktadır. Basılı materyallerin kolay ulaşılabilir olması, öğrenciye bireysel çalışma fırsatı sağlaması, öğreticiye rehberlik edebiliyor olması, öğrenme ve öğretme sürecinde ekonomik bir kaynak olması gibi sebepler, basılı materyallerin vazgeçilememesi sebepleri olarak gösterilebilmektedir. Çocukların ailelerinden uzaklaşmış farklı bir çevre ile tanıştıkları okula başlama sürecinde, yani temel eğitim kademesinde, okuma becerileri ile ilk tanışmaları ve okuma alışkanlığı kazanabilmeleri için basılı materyallerin nasıl hazırlandığı, uygunluğu, kullanılabilirliği gibi faktörler oldukça önemlidir (Küçükahmet, 2000).

Eğitimde başvurulan en temel ve birincil kaynaklar ders kitaplarıdır. Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinin oluşturulmasında önemli bir yer kaplayan ders kitapları, öğrencilerin bilgiye en kolay ve hızlı ulaşma yolunu sunmaktadır. Farklı ülkelerin eğitim ve öğretim programları incelendiğinde, ders kitaplarının gelişen teknolojiye rağmen genel itibarıyla hala birincil kaynak olarak algılandığı görülmektedir (Öcal ve Yiğittir, 2007; Nalçacı, 2011). Örneğin Japon öğretmenler, okulda derste iken deprem olduğunda, kurtarılması gereken öncelikler arasında kitaplarını da belirtmişlerdir (Arslan ve Özpınar, 2008).

Ders kitaplarının maliyetlerinin diğer eğitim materyallerinin maliyetlerine göre daha az olması, kolay ulaşılabilir olması, öğrenmeyi bireyselleştirmesi ve yapılandırması ile eğitimde fırsat eşitliğine imkân sağlamasına da yardımcı olmaktadır. Gelişen teknoloji ve değişen toplumun ve bireyin ihtiyaçları doğrultusunda, öğrenme ve öğretme süreçlerinde de farklı kaynakların kullanılması oldukça revaçtadır. Bu kaynakların kullanımı doğrultusunda, bazı bireylerin eğitim ve öğretim olanaklarından diğer bireylere göre daha az yararlanabilme potansiyellerinin bulunduğu göz ardı edilememektedir. Nitelik açısından oldukça iyi olabilecek olan ders kitaplarının öğrenme ve öğretme sürecinde yürütülecek etkinliklerin uygulanmasında kullanılması, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliği konusunda da oldukça önemli bir noktayı teşkil etmektedir (Bakar, Keleş ve Koçakoğlu, 2009).

Özellikle anadil öğretiminde ders kitaplarından oldukça fazla yararlanılmaktadır. Bireyin sahip olması hedeflenen temel dil becerileri olan okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisini kazandırmada ders kitaplarının sahip olduğu işlevler öne çıkmaktadır. Ders kitaplarında yer alan metinler, görseller, metinlerde işlenen konular, metin içi ve dışı sorular ve etkinlikler temel dil becerilerini geliştirmeyi hedef almaktadır (Şahin, 2008). Yapılandırmacı yaklaşımın hedefleri doğrultusunda, bilgiyi kendisi keşfeden bireyler yetiştirmek için ders kitaplarının niteliklerini arttırmak hedeflenmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarında bulunan öğrenme ve öğretme süreci etkinliklerinin daha çok yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesine dayanması gerekmektedir. Ders kitabının içerdiği görseller ve metinlerin, günlük yaşamla ilintili, günlük yaşamdan alınmış olması, öğrencilerin dikkatlerini çekebiliyor olması gibi nitelikler, öğrenme ve öğretme sürecinin niteliğini de birincil dereceden etkileyebilmektedir (Kabapınar, 2009).

Gelişen teknoloji ile yazılı materyaller artık sadece kâğıt değil elektronik ortamlarda da bulunmaya başlanmıştır. Kitapların artık internet ortamında e kitap olarak bulunması; tablet, bilgisayar, telefon gibi cihazlar vasıtasıyla ekrandan okuma kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Dünyanın ve ülkemizin teknolojik alt yapı şartları göz önüne alındığında ekran okumanın yaygınlaşması sınırlı alanlarda mümkün olabilmektedir. Bilginin teknolojik olarak yayılmasının önünde farklı alt yapısal problemlerin olması, ders kitaplarının kullanılma gereğinin bir kez daha görülmesine yol açabilmektedir. Ders kitaplarının, öğretim programları ve ders planları doğrultusunda, bir kaynak tarafından hazırlanması ve hedef kitleye ulaştırılması ile öğrenme ve öğretme sürecinin kalitesi artırılabilir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004; Geçit ve Yazar, 2010).

Eğitimde geçmişten günümüze güncelliğini ve önemini koruyan ders kitapları nasıl olmalıdır? Öğretimdeki yeri ve önemi ne kadar olmalıdır? Hazırlanan ders kitapları, öğrenme ve öğretme sürecinin niteliğine, öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilmekte midir? Gibi sorular bu araştırmanın yapılması amacıyla yola çıkılması konusunda yol gösterici olmuşlardır.

Ülkemiz genelinde bakıldığında ilk okuma ve yazma öğretimi bağlamında ders kitaplarının incelenmesine yönelik çalışmalar genel anlamıyla metinler, görseller ve illüstrasyonlar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir (Liman, 2007). Yine ülkemiz genelinde öğretmen görüşlerine dayalı olarak ilköğretim



Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın incelendiği bir başka çalışmaya daha rastlanılmıştır (Şahin, 2008). Yapılan çalışmalar incelendiğinde mevcut çalışmaların azlığı ve güncel olmamaları gibi durumlar, bu araştırmanın da probleminin geliştirilmesine ön ayak olmuştur.

Genel anlamda bu araştırmanın problemi, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin, birinci sınıf ilk okuma yazma ders kitabına yönelik görüşleri nasıldır? Şeklinde dir.

Bu kapsamda araştırmada, ilkokul birinci sınıflarda öğrenme-öğretme sürecinin temel materyallerinden olan ilk okuma yazma kitabı niteliklerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde incelenmesi ve ders kitabının bu bağlamda değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma doğrultusunda ilgili problem çerçevesinde incelenen alt problemler ise şöyledir;

1. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma ders kitabı hakkında genel görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma kitabı hakkındaki görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma kitabı hakkındaki görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma kitabı hakkındaki görüşleri mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma kitabı hakkındaki görüşleri görev yapmakta oldukları okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma kitabı hakkındaki görüşleri, mezuniyet durumları değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
7. Sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma kitabını MEB Ders Kitapları ve Araçları Yönetmeliği'nde bulunan ders kitabı nitelikleri bağlamında nasıl değerlendirmektedirler?

Teknolojinin hızla gelişmesi ve teknolojideki gelişmelerin eğitim alanına da yansımalarıyla birlikte öğrenme-öğretme süreçleri de farklılaşmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğrenme-öğretme süreçlerindeki farklılaşma öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda ilerlemektedir. Eğitimde teknolojinin kullanılması bu bağlamda oldukça pozitif olarak değerlendirilebilirken öğrenme-öğretme sürecinde yine de en can alıcı materyal olarak ders kitapları öne çıkmaktadır. Eğitim sistemimizde sürekli olarak yapılan değişiklikler ders kitaplarının yerine sürekli olarak yeni ders kitaplarını koymaktadır. Bu bağlamda hazırlanan ders kitaplarının niteliği de tüm eğitim paydaşlarını düşündürmektedir.

Dolayısıyla yapılacak olan çalışmanın ilk okuma yazma gibi oldukça önemli bir alanda yapıyor olması, daha önce bu alanda yapılmış kapsamlı bir çalışmanın eksikliği gibi nedenlerle birlikte söz konusu kitabın da ilk okuma yazma öğretimi kitabı olduğu göz önünde bulundurulursa yapılacak olan çalışma ve sonuçlarının oldukça fazla önem arz edeceği ön görülmektedir. Ülkemiz bağlamında ders kitapları konusunda yapılmış araştırmalar tarandığında yapılmış çalışmaların daha çok ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. İlkokul kademesinde yapılan çalışmalar ele alındığında ise yapılan çalışmaların genel anlamıyla ders kitaplarını program hedefleri-ders kitabındaki kazanımlar, kullanılan metinlerin uygunluğu, kullanılan resimlerin uygunluğu gibi tek bir boyuttan ele alan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmanın; İlkokul 1. Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Ders Kitabı'nı genel itibariyle ala almakta olması, ders kitabının hem program hedeflerine uygunluğunu, hem öğrenci seviyesine uygunluğunu, hem de genel itibariyle bir materyal olarak kullanılabilirlik, ekonomiklik gibi faktörleriyle birlikte ele alması nedeniyle ilgili alanyazına önemli bir kaynak teşkil edeceği öngörülmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Son yıllarda yapılan araştırmalar dikkate alındığında araştırmacıların, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma desenleri tercih ettiği görülmektedir. Bu noktada ilk akla gelen soru araştırmanın kendisi ile araştırmanın deseni arasındaki uyumluluktur. Yürütülen araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Araştırmada, önce nicel veriler toplanmış olup daha sonra bu verileri daha açıklayıcı hale getirmek ve detaylandırmak için nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın bu

yönüyle açıklayıcı karma yöntem modelinde yürütüldüğü söylenebilmektedir. Karma yöntem araştırmaları genel anlamıyla nicel ve nitel desenlerin olumlu yönlerinin kullanılmasıyla oluşan araştırmalardır denebilmektedir (Alkan, Şimşek ve Erbil, 2019). Araştırmanın nicel boyutunda tarama (survey) yönteminden, nitel boyutunda ise görüşme yönteminden faydalanılmıştır.

### Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa iline bağlı resmi ve özel kurumlarda görev yapmakta olan 191 ilkököl birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Tablo 1.

#### *Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı*

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	119	37.6
Erkek	72	62.3
Toplam	191	100.0

Aşağıda araştırmanın nicel boyutuna katılım gösteren katılımcılar arasından gönüllülük esasına göre belirlenmiş olan ve araştırmanın nitel boyutunun oluşmasına katkı sağlayan katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımına yer verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda 28 sınıf öğretmeni katılımcı olarak yer almaktadır.

Tablo 2.

#### *Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı*

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	19	67.8
Erkek	9	32.2
Toplam	28	100.0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımı gösterilmektedir. Buna göre araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcıların yarısından fazlasının kadın sınıf öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

#### **Anket Form**

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket form ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik gibi özelliklerini arttırmak amacıyla araştırmacılar tarafından anket formun hazırlanması sürecinde “Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi” kitapları incelenmiş ve ders kitapları genelinde bulunması gereken niteliklerin belirlenmesi amacıyla uzman görüşlerinden yararlanılarak belirtke tablosu hazırlanmıştır. Hazırlanan belirtke tablosu neticesinde;

- Ders kitaplarında fiziksel tasarım ilkeleri,
- Ders kitaplarında görsel tasarım ilkeleri,
- Ders kitaplarında alan bilgisi (Bilimsellik),

## İlkokul Birinci Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabının Öğretmen Görüşleri Bağlamında İncelenmesi

- Ders kitaplarında kazanımlar,
- Ders kitaplarında içerik,
- Ders kitaplarında öğrenme ve öğretme süreci,
- Ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme

Gibi alt başlıklar belirlenerek, bu alt başlıklara karşılık gelecek maddeler yazılmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Tartışmalar sonucunda hazırlanan alt başlıklar çerçevesinde 86 adet madde hazırlanmış ve bu maddelerden yine uzman görüşleri alınarak anket forma son halini vermek amacıyla, birbirini tekrar eden ya da uygun görülmeyen 26 sınıf formdan çıkarılması ile 60 maddeye düşürülmüştür. Anket formun alt boyutlarının ve alt boyutlarda bulunan maddelerin son hali ise;

- Fiziksel Tasarım Alt Boyutu (8 madde),
- Görsel Tasarım Alt Boyutu (9 madde),
- Alan Bilgisi (Bilimsellik) Alt Boyutu (11 madde),
- Kazanımlar Alt Boyutu (6 madde),
- İçerik Alt Boyutu (14 madde),
- Öğrenme ve Öğretme Süreci Alt Boyutu (8 madde),
- Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutu (4 madde)

Şeklindedir.

Alınan uzman görüşleri neticesinde hazırlanan anket formun 5'li likert tipinde olması ve verilecek cevapların "*Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5)*" şeklinde puanlanması kararlaştırılmıştır. Bu haliyle anket formdan alınacak en yüksek puanın 300, en düşük puanın ise 60 olacağı belirlenmiştir. Elde edilen form verilerin toplanması amacıyla ilkokul 1. Sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Yapılan ilk uygulama sonrasında elde edilen veriler analiz edilerek ölçme aracının ne kadar tutarlı ve güvenilir olduğunun belirlenmesi amacıyla Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre araştırma kapsamında kullanılan anket formun Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Kullanılan formun güvenilirlik katsayısı  $0.90 \leq \alpha < 1.00$  olduğunda, "Yüksek derecede güvenilir." Olarak tanımlanabilmektedir (Can, 2017). Buna göre yapılan araştırmada kullanılan anket formun "yüksek derecede güvenilir" olduğu söylenebilmektedir.

### **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Araştırma kapsamında anket formdan elde edilen verilerin anlamlandırılmasına yardımcı olabilmesi ve araştırma açısından daha derinlemesine bilgilere ulaşabilmek amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulma sürecinde, anket formun oluşturulması için taranan kaynaklar, kullanılmış ve kullanılmakta olan ders kitapları, daha önceden yapılmış olan çalışmalar gibi kaynaklar temel alınmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından uzman görüşlerine de başvurularak yarı yapılandırılmış görüşme formu için 6 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Açık uçlu sorulardan bir tanesinde sonda olarak kullanılmak üzere hazırlanan 6 alt madde bulunmaktadır. Hazırlanan görüşme formuna ilişkin örnek sorular aşağıdaki gibidir;

- "Okuma ve yazma öğretimi sürecinde hangi kaynaklardan faydalanıyorsunuz?"
- "1.Sınıf Türkçe İlk Okuma Yazma Kitabı'ndan eğitim-öğretim süresinde ne kadar faydalanıyorsunuz?"
- "1.Sınıf Türkçe İlk Okuma Yazma Kitabı'nı bir öğretim materyali olarak yeterliliği konusunda neler söyleyebilirsiniz?"

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma kapsamında verilerin toplanması için çalışmalara 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde başlanmış, araştırma verileri Şanlıurfa iline bağlı okulların gezilmesi ve sadece ilkokul 1. sınıf öğretmenlerinin katılımcı olarak, gönüllülük esasına dayalı bir biçimde belirlenmesi ile toplanmıştır. Ancak verilerin toplanmasının istenilen düzeyde gerçekleşmemesi üzerine ilerleme sağlanamamış ve yeni eğitim öğretim yılında 1. sınıf ilk okuma ve yazma ders kitabının da değişeceğinin bilinmesi üzerine elde edilen veriler araştırma kapsamında ilk uygulama olarak değerlendirilmiştir.

2019-2020 eğitim öğretim yılının başlaması ile birlikte araştırma verilerinin toplanması süreci tekrardan başlamış, bir önceki seferden elde edilen tecrübeler ile birlikte araştırma verileri toplanmıştır.

Anket forma yönelik verilerin toplanılmasından sonra 2. aşama olarak araştırma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna yönelik verilerin toplanmasına geçilmiştir. Bu süreç kapsamında yine sadece ilkökul 1. sınıf öğretmenlerine yönelik odak grup görüşme tekniği kullanılarak araştırmanın nitel bölümüne ilişkin verilerin toplanmasına geçilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna yönelik verilerin toplanması sürecine 191 sınıf öğretmeninden gönüllülük esası aranarak belirlenen 28 sınıf öğretmeni katılmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 1 saat sürmüştür. Görüşmeler yapılırken ortamda konuşmaların kayıt altına alındığı belirtilmiş ve katılımcılara verilerin sadece ilgili araştırma amacıyla kullanılacağı ifade edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada anket form ile toplanan verilerin analizinde genel anlamıyla SPSS paket programdan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla toplanan verilerin analizinde ise betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda toplanan verilerin normallikine ilişkin yapılan analiz sonuçları ve bu kapsamda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.

#### Anket Formdan Elde Edilen Verilerin Normallik Testi Sonuçları

	Normallik Testi					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Toplam Puan	.212	191	.000	.863	191	.000

Anket form ile toplanan verilerin analizinde öncelikle araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığı yönünde analizler yapılmış ve tablo 3'e göre verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu doğrultuda yapılacak olan analizlerde parametrik olmayan analiz yöntemleri tercih edilmiştir. Anket formdan elde edilen genel ortalamaya yönelik verilerin analizi ve değerlendirilmesinde anket formun geliştirilmesi sürecinde oluşturulan puanlama sisteminden faydalanılmıştır.

Tablo 4.

#### Anket Formdan Alınan Puanların Değerlendirilmesi Bağlamında Oluşturulan Puan Aralıkları

Puan Aralıkları	Değerlendirme
0.00-0.99	Kesinlikle Yeterli Değil
1.00-1.99	Yeterli Değil
2.00-2.99	Kısmen Yeterli
3.00-3.99	Yeterli
4.00-5.00	Kesinlikle Yeterli

Anket formdan alınan puanların genel değerlendirilmesi bağlamında kullanılması amacıyla hazırlanan puan aralıklarına bakıldığında;

- "0.00-0.99" Kesinlikle Yeterli Değil,
  - "1.00-1.99" Yeterli Değil,
  - "2.00-2.99" Kısmen Yeterli,
  - "3.00-3.99" Yeterli,
  - "4.00-5.00" Kesinlikle Yeterli
- Şeklinde olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında iki grubun elde ettiği puanlar arasındaki ilişkinin analizi için Mann-Whitney U testi, birden fazla grubun elde ettiği puanlar arasındaki ilişkinin analiz için ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

### Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı birçok şekilde tanımlanabilmektedir. Nitel araştırmalarda geçerlik genel itibarıyla araştırmacının süreç boyunca yansız bir şekilde araştırmaya odaklanması ve araştırılan kavramın yine yansız bir biçimde gözlemlenmesi esaslarına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Yıldırım, 2010). Bu kapsamda yapılan araştırmacı tarafından, araştırmacının nitel bölümünün geçerliğini artırmak amacıyla verilerin toplanması ve analiz edilmesinde objektif davranılmış, verilerin toplanması sürecinde gözlemlenen her şey araştırma kapsamında kullanılmaya çalışılmıştır.

Yine bu kapsamda araştırmacı tarafından araştırmacının iç geçerliğini artırmaya yönelik olarak yapılan araştırmada nicel ve nitel bölümlerden elde edilen verilerin birbirini desteklediği, kuramsal anlamda bir bütünlük oluşturduğu söylenebilmektedir.

Araştırmacı tarafından ilgili araştırma süreci boyunca ele alınan temel sorunların çözümüne yönelik farklı bakış açıları ve farklı uzmanların görüşleri çerçevesinde geliştirilmiş farklı yaklaşımlar kullanılarak aşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmacının nitel boyutunun güvenilirliği bağlamında yapılan araştırma ele alınacak olursa nitel araştırma yöntemlerinin benimsendiği araştırmalarda, nicel desenler ile yürütülmüş çalışmalar gibi bir güvenilirlik kavramının oluşmayacağı söylenebilmektedir (Yıldırım, 2010). Ancak yapılan araştırmada çalışmanın niteliğini artırmaya yönelik olarak güvenilirlik kavramı da ele alınmış bu kapsamda yorumlayıcı paradigma temelli yaklaşım esasları benimsenmiştir.

Bu doğrultuda yapılan araştırmada en başından beri araştırmacı hem araştırmacı hem de ele aldığı sorunu farklı bakış açılarıyla gözlemlemeye çalışan bir katılımcı rolünü üstlenmiştir. Bu sayede yapılan nitel araştırmacının farklı boyutlarıyla ele alınması sağlanmıştır.

### Etik Kurulu İzni

Araştırma kapsamında yayın etiğine ilişkin unsurlara araştırmacı tarafından dikkat edilmiştir. Bu kapsamda araştırma çerçevesinde verilerin toplanması amacıyla kullanılan formlar araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uygulanması sürecinde katılımcıların gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Yapılan araştırmacının başlangıcında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 13.11.2018 tarihinde 26292541-44-E.21633384 sayı numarası ile gerekli izinler alınmış ve araştırma süreci, araştırma ve yayın etiğine uygun şekilde yürütülmüştür.

### Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesi sonrası saptanan bulgular ve bulguların yorumu aşağıda farklı başlıklar altında sunulmuştur.

#### Nicel Bölümden Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında araştırma kapsamında kullanılmış olan anket form veri aracına ilişkin bulgular ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 5.

*Anket Formda Bulunan Maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Puanları*

Anket Formda Bulunan Maddeler	$\bar{x}$	SS
-------------------------------	-----------	----

Fiziksel Tasarım Alt Boyutu

Kitabın girişinde yer alan Türk Bayrağı, Andımız, İstiklal Marşı ve Atatürk Portresi bölümleri MEB Ders Kitapları Yönetmeliği'ne uygun olarak hazırlanmıştır.	3.08	1.45
Kitapta her bölüm (Okuma-yazmaya hazırlık, Harf öğretimi, alıştırmalar, ölçme ve değerlendirme) için yeteri kadar sayfa mevcuttur.	2.49	1.44
Kitabın sayfa düzeni ve kenar boşlukları, öğrencilerin fiziksel gelişim düzeyleri için uygundur.	2.77	1.37
Kitap, şekil ve ebat açısından öğrencilerin fiziksel gelişim düzeylerine uygundur.	2.83	1.35
Kitabın baskısında öğrencilerin gözlerini yormayacak ve dikkatlerini dağıtmayacak nitelikte kâğıt kullanılmıştır.	2.79	1.34
Kitabın baskısı (Kâğıdı) öğrencilerin kurşun kalemle çalışmasına engel olmayacak şekilde düzenlenmiştir.	2.71	1.33
Kitapta yazılar için kullanılan puntolar öğrencilerin fiziksel gelişim düzeylerine uygundur.	2.87	1.31
Kitabın baskısı için kullanılan malzeme kaliteli ve öğrencilerin zarar veremeyeceği şekilde sağlamdır.	2.48	1.34
<b>Görsel Tasarım Alt Boyutu</b>		
Kitapta yer alan şema, şekil ve grafikler öğrencilerin seviyesine uygundur.	2.43	1.28
Kitapta yer alan görseller öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmaktadır.	2.46	1.39
Kitapta yer alan görseller öğrencilerin hayal güçlerinin gelişimini destekleyecek nitelikte hazırlanmıştır.	2.65	1.27
Kitaptaki metin ve görseller, öğrencilerin daha rahat çalışabilmelerine olanak verecek şekilde düzenlenmiştir.	2.72	1.31
Kitapta önemli görülen noktalar öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek şekilde vurgulamalar (Farklı renk, daha kalın punto v.b) kullanılarak hazırlanmıştır.	2.51	1.35
Kitapta kullanılan renk oranı ve parlaklık düzeyi öğrencileri yormayacak nitelikte hazırlanmıştır.	2.92	1.34
Kitaptaki görseller öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek nitelikte renkler kullanılarak hazırlanmıştır.	2.60	1.25
Kitabın kapak tasarımı öğrencilerin dikkatini çekebilecek şekilde tasarlanmıştır.	2.50	1.30
Kitapta görsel tasarım ilkelerine uyulmuştur ( denge, vurgu vb)	2.81	1.40
<b>Alan Bilgisi (Bilimsellik) Alt Boyutu</b>		
Kitapta yer alan bilgiler bilimsel açıdan doğrudur.	2.76	1.32
Kitaptaki etkinlikler ses temelli cümle yöntemi aşamaları doğrultusunda (Sesi hissetme-sesi tanıma-ayirt etme- harfi yazma) ilerlemektedir.	2.76	1.30
Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları öğrencilerin seviyesine uygundur.	2.59	1.18
Kitapta ses temelli cümle yöntemi aşamaları doğrultusunda (Sesi hissetme-sesi tanıma-ayirt etme-harfi yazma...) yeteri kadar etkinlik mevcuttur.	2.66	1.26
Kullanılan metinler öğrencilerin anlayabileceği niteliktedir.	2.66	1.27
Kitapta yer alan etkinlikler "Kolaydan zora, basitten karmaşığa" ilkeleri gözetilerek hazırlanmıştır.	2.89	1.38

## İlkokul Birinci Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabının Öğretmen Görüşleri Bağlamında İncelenmesi

Kitapta yer alan etkinliklerden önce gerekli açıklamalar (yönergeler) verilmiştir.	2.85	1.36
Kitapta harf öğretimi bağlamında harflerin yazılışları ve yazılış yönlerinin gösterimi doğru bir şekilde gösterilmiştir.	2.88	1.43
Kitapta, ses temelli cümle yöntemi ile harf öğretimi açısından, harfin yazımı aşamasında öğrencilerin çalışma yapabilmeleri için yeteri kadar alan (Sırasıyla; boş alan, iki çizgi, dört çizgi-üç satır aralığı) kullanılmıştır.	2.71	1.33
Yer alan etkinlikler öğrencilerin okumaya başlaması ve okumalarını hızlandırması açısından yeterlidir.	2.42	1.32
Yer alan metinlerde Türkçe, öğrencilerin anlayabileceği şekilde kullanılmıştır.	2.80	1.27
Kazanımlar Alt Boyutu		
Kitapta yer alan bilgiler müfredata ve Türkçe Dersi (1-8) Öğretim Programında yer alan kazanımlara uygundur.	2.78	1.29
Kitapta Türkçe Dersi (1-8) Öğretim Programında bulunan “Hece ve Kelimeleri Okur.” Kazanımı bağlamında harf öğretiminden sonra öğrencilerin seviyesine uygun yeteri kadar hece ve kelime bulunmaktadır.	2.65	1.33
Kitapta Türkçe Dersi (1-8) Öğretim Programı bağlamında, öğrencilerin okumalar yapabilmesi için yeteri kadar basit ve kısa cümleler, kısa metinler bulunmaktadır.	2.42	1.27
Kitapta Türkçe Dersi (1-8) Öğretim Programı bağlamında öğrencilerin şiir okumaları için öğrencilerin seviyelerine uygun yeteri kadar şiir bulunmaktadır.	2.38	1.32
Kitapta Türkçe Dersi (1-8) Öğretim Programı doğrultusunda öğrencilerin farklı yazı karakterlerinde yazılan yazıları da okumaları için, farklı yazı karakterlerinde yazılmış bölümler bulunmaktadır.	2.36	1.43
Kitapta Türkçe Dersi (1-8) Öğretim Programı bağlamında öğrencilerin dikte, bakarak yazma ve serbest yazma yapabilmeleri için yeteri kadar etkinlik ve alan bulunmaktadır.	2.43	1.37
İçerik Alt Boyutu		
Kitapta yer alan etkinlikler güncel tutulmuştur.	2.38	1.14
Kitapta yer alan etkinlikler öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek nitelikte görseller ile ilişkilendirilmiştir.	2.26	1.33
Ses öğretiminden sonra öğrencilerin çalışma yapabilecekleri alanlar (alıştırmaya yönelik hece oluşturma, kelime oluşturma gibi) mevcuttur.	2.67	1.26
Ses öğretiminden sonra yer alan etkinlikler öğrencilerin önceki bilgileriyle ilişkilendirilmiştir.	2.56	1.25
Kitapta farklı düzeylerdeki öğrenciler için de etkinlikler ve alıştırmalar bölümleri (Harfin yazımı, hece oluşturma, kelime oluşturma..vs.) mevcuttur.	2.41	1.29
Kitabın içerisinde öğrencilerin dikkatlerini derste tutma amacıyla çizim, boyama, tamamlama gibi etkinliklere yer verilmiştir.	2.60	1.36
Kitapta yer alan bilgiler ve etkinlikler diğer dersler ile (Hayat Bilgisi, Matematik, Resim, Müzik ..v.s) ilişkilendirilmiştir.	2.56	1.33
Kitapta öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasını sağlayacak çalışmalar mevcuttur.	2.41	1.24
Kitap, ilk okuma-yazma sürecini öğrenciler açısından zevkli hale getirebilecek niteliktedir.	2.46	1.33

Metinlerde öğrencilerin noktalama işaretlerinin doğru kullanımının önemini kavrayabileceği çalışmalara yer verilmiştir.	2.70	1.21
Kitapta farklı metin türlerinden örnekler mevcuttur (Şiir, fabl, hikayev.s).	2.67	1.21
Kitaptaki metinler öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, sorgulama yapma gibi zihinsel becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak niteliktedir.	2.45	1.27
Kullanılan metinler günlük hayatla ilişkilendirilmiştir.	2.71	1.30
Kitapta metinlerle ilişkilendirilmiş, uygun görseller kullanılmıştır.	2.56	1.35
<b>Öğrenme ve Öğretme Süreci Alt Boyutu</b>		
Kitapta yer alan etkinlikler günlük hayatla ilişkilendirilmiştir.	2.69	1.26
Kitapta yer alan etkinlikler öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap verebilecek niteliktedir.	2.34	1.28
Kitapta okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları bağlamında yeteri kadar etkinlik bulunmaktadır.	2.38	1.26
Etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma yapma, bilgiyi keşfetme gibi zihinsel süreçleri kullanmaları dikkate alınmıştır.	2.41	1.34
Kitapta öğrencileri araştırma, sorgulama, yorumlama gibi becerileri kullanmaya sevk edecek etkinlikler mevcuttur.	2.31	1.26
Kitaptaki etkinlikler öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini zenginleştirmesi bakımından esnetilebilecek nitelikte hazırlanmıştır.	2.48	1.30
Kitapta yer alan etkinlikler öğretmenden çok öğrencinin aktif olabileceği öğretim yöntem ve tekniklerini (rol oynama, yaratıcı drama, eğitsel oyunlar v.b) temel alarak hazırlanmıştır.	2.38	1.32
Kitap, öğretmene farklı öğretim stratejilerini uygulaması için rehberlik sağlamaktadır	2.47	1.32
<b>Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutu</b>		
Kitapta alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine (tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, öz değerlendirme vb.) yer verilmiştir.	2.34	1.40
Kitapta yer alan ölçme ve değerlendirme bölümleri öğrencilerin gelişimlerini ölçebilecek niteliktedir	2.46	1.39
Kitapta yer alan ölçme ve değerlendirme bölümleri öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.	2.59	1.36
Kitapta öğrencileri farklı düşünme (Araştırma-sorgulama, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme v.b) stillerini kullanmaya yöneltecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir.	2.48	1.38

Araştırma kapsamında anket form genelinde toplanan veriler incelendiğinde genel itibariyle maddelerden alınan puanların ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve yine genel itibariyle “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine ve “Katılmıyorum” seçeneğine yakın cevapların verildiği söylenebilmektedir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin 1. Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Ders Kitabı’na yönelik olarak, ders kitabını “Kısmen Yeterli” olarak gördükleri söylenebilmektedir.



Tablo 6.

*Anketin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Alt Boyutlar	$\bar{x}$	SS
Fiziksel Tasarım	2.73	1.17
Görsel Tasarım	2.67	1.15
İçerik	2.56	1.11
Alan Bilgisi (Bilimsellik)	2.69	1.12
Kazanımlar	2.46	1.14
Öğrenme ve Öğretme Süreci	2.43	1.13
Ölçme ve Değerlendirme	2.47	1.25

Tablo 6'ya bakıldığında araştırmacı tarafından hazırlanmış olan anket forma ilişkin alt boyutlardan alınan ortalama puanlar ve puanların standart sapma değerleri görülmektedir. Buradan hareketle ilgili tablo incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Kitabı'nın fiziksel tasarım, görsel tasarım ve alan bilgisi(bilimsellik) alt boyutlarına ilişkin uygulanmış olan anketten daha fazla puan aldıkları, öğrenme ve öğretme süreci, kazanımlar, ölçme ve değerlendirme ve içerik alt boyutlarından ise daha az puan aldıkları görülmektedir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin 1. Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Ders Kitabı'na ilişkin görüşlerinin alt boyutlar çerçevesinde "Kısmen Yeterli" puan aralığına denk geldiği söylenebilmektedir. Buna rağmen sınıf öğretmenlerinin ilgili kitaba ilişkin en yeterli gördükleri bölümlerin ders kitabının fiziksel tasarımı ve ders kitabının görsel tasarımı olduğu görülmektedir.

#### **Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin Birinci Sınıf ilk okuma ve yazma kitabı hakkındaki görüşlerini anlamlı şekilde etkileyip etkilemediğini görmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 7.

*Cinsiyet Değişkenine Yönelik Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	119	93.77	11158	4018.5	0.47
Erkek	72	99.69	7177		

Tablo 7 incelendiğinde; "Sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf ilk okuma ve yazma kitabı hakkındaki görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" problemine yönelik bulgular görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin ders kitapları hakkındaki görüşlerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark görülemediği ( $p>0.05$ ). Tablo incelenmeye devam edildiğinde anlamlı bir farklılık olmamasına karşın erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre anket formdan daha yüksek puanlar aldıkları söylenebilmektedir.

#### **Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında yaş değişkeninin öğretmenlerin birinci sınıf ilk okuma ve yazma kitabı hakkındaki görüşlerini anlamlı şekilde etkileyip etkilemediğini görmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 8.

*Yaş Değişkenine Yönelik Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
22-26	89	99.84	4	2.679	0.613	Yok
27-31	81	93.83				

32-36	11	75.27
37-41	6	111.75
42-46	4	87.75

Tablo 8 incelendiğinde; “Sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci Sınıf ilk okuma ve yazma kitabı hakkındaki görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” problemine yönelik bulgular görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin ders kitapları hakkındaki görüşlerinde yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark görülememiştir ( $p>0.05$ ). Tablo incelenmeye devam edildiğinde anlamlı bir farklılık olmamasına karşın 32-36 yaş aralığındaki öğretmenlerin anket formdan diğer yaş aralıklarındaki öğretmenlere göre daha düşük puanlar aldıkları, 37-41 yaş aralığındaki öğretmenlerin ise daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.

### **Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında mesleki deneyim değişkeninin öğretmenlerin birinci Sınıf ilk okuma ve yazma kitabı hakkındaki görüşlerini anlamlı şekilde etkileyip etkilemediğini görmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 9.

*Mesleki Deneyim Değişkenine Yönelik Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
0-1 Yıl	72	93.95	4	9.37	0.04	2-4 Yıl—8-10 Yıl
2-4 Yıl	76	100.62				
5-7 Yıl	28	96.68				
8-10 Yıl	6	35.02				
10 Yıl ve Üst	9	98.11				

Tablo 9 incelendiğinde; “Sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıf ilk okuma ve yazma kitabı hakkındaki görüşleri mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” problemine yönelik bulgular görülmektedir. Buna göre tablo incelendiğinde mesleki deneyim ile öğretmenlerin anket formdan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bunun sonucunda ilgili anlamlı farklılığı bulmak amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmış ve 2-4 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 8-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında 2-4 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $x^2= 9.37, p<0.05$ ).

### **Kurumun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında öğretmenlerin görev yapmakta oldukları kurumun bulunduğu yerleşim birimi değişkeninin öğretmenlerin birinci sınıf ilk okuma ve yazma kitabı hakkındaki görüşlerini anlamlı şekilde etkileyip etkilemediğini görmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 10.

*Kurumun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Yönelik Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Köy	60	105.63	3	8.327	0.04	Köy
Kasaba	60	101.65				Büyükşehir
Şehir	23	77.59				Köy-Şehir
Büyükşehir	48	82.07				

Tablo 10 incelendiğinde; “Sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıf ilk okuma ve yazma kitabı hakkındaki görüşleri çalışmakta oldukları kurumun bağlı olduğu yerleşim birimi değişkenine göre

anamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" problemine yönelik bulgular görülmektedir. Buna göre tablo incelendiğinde öğretmenlerin çalışmakta oldukları kurumun bağlı olduğu yerleşim birimi değişkeni ile öğretmenlerin anket formdan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bunun sonucunda ilgili anlamlı farklılığı bulmak amacıyla mann-whitney u testi yapılmış ve çalıştıkları kurum köy yerleşim birimine bağlı öğretmenler ile, çalıştığı kurum şehir ve büyükşehir yerleşim birimine bağlı öğretmenler arasında, köy yerleşim birimine bağlı kurumlarda çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $\chi^2= 8.32, p<0.05$ ).

### **Mezuniyet Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında öğretmenlerin mezuniyet durumu değişkeninin öğretmenlerin birinci sınıf ilk okuma ve yazma kitabı hakkındaki görüşlerini anlamlı şekilde etkileyip etkilemediğini görmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 11.

*Mezuniyet Durumu Değişkenine Yönelik Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Yüksek okul	17	117.91	2	5.606	0.06	Yok
Lisans	153	92.53				
Yüksek Lisans	21	77.59				

Tablo 11 incelendiğinde; "Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim birinci sınıf ilk okuma ve yazma kitabı hakkındaki görüşleri mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" problemine yönelik bulgular görülmektedir. Buna göre tablo incelendiğinde öğretmenlerin mezuniyet durumu değişkeni ile öğretmenlerin anket formdan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ). Buna rağmen tablo incelenmeye devam edildiğinde, anket formdan en yüksek puanı yüksek okul mezunu öğretmenlerin aldığı, en düşük puanı ise yüksek lisans mezunu öğretmenlerin aldığı görülmektedir.

### **Nitel Bölümden Elde Edilen Bulgular**

Bu başlık altında araştırma kapsamında kullanılmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracından elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan 191 öğretmenden gönüllülük esasına dayalı olarak 28'ine yüz yüze ve odak grup görüşme teknikleri kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanan sorular sorulmuş, elde edilen bulgular frekans ve yüzde kullanılarak tablolaştırılmıştır.

### **"Okuma-Yazma Sürecinde Hangi Kaynaklardan Faydalanıyorsunuz?" Sorusuna İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmenlerine bu bölümde okuma-yazma sürecinde hangi kaynaklardan faydalandıkları sorulmuş, elde edilen bulgular tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır

Tablo 12.

*"Okuma-Yazma Sürecinde Hangi Kaynaklardan Faydalanıyorsunuz?" Sorusuna İlişkin Bulgular*

Cevaplar	f	%
Yalnızca Ders Kitabı	10	35.71
Etkileşimli Tahta ve Uygulamaları	8	28.57
Okuma Setleri	6	21.42
Yardımcı Kaynak Kitaplar	4	14.28
Toplam	28	100

Tablo 12 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin "Okuma-yazma sürecinde hangi kaynaklardan faydalanıyorsunuz?" sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar görülmektedir. Öğretmenlerin tamamı ders

kitaplarından okuma-yazma sürecinde faydalandıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, öğretmenlerin 8'i etkileşimli tahta ve buna yönelik uygulamalardan yararlandıklarını belirtmişlerdir.

K4: "Süreç içerisinde ders kitaplarından oldukça fazla yararlanıyoruz. Tabii ki bazı durumlarda yetersiz kalabiliyor, ben genelde sınıfta etkileşimli tahtadan yararlanıyorum. Seslerin hissettirilmesi, sesin tanıtılması aşamalarında videolardan, görsellerden faydalaniyorum..."

Öğretmenlerden 10'u okuma-yazma sürecinde yalnızca ders kitaplarından faydalandıklarını, bunun yanında farklı kaynaklardan yararlanmadıklarını belirtmişlerdir.

K22: " Okuma-yazma çalışmalarında ders kitaplarını kullanıyorum. Buna yönelik herhangi bir başka şeyden yararlanmıyorum. Zaten şartlar gereği akıllı tahta, bilgisayar gibi şeyleri kullanmam mümkün olmuyor. Okuma ve yazma işi bittikten sonra tabii ki faydalandığım şeyler var ama başlangıçta sadece ders kitabı diyebilirim..."

Okuma-yazma sürecinde kullanılan kaynaklar ile ilgili 6 sınıf öğretmeni okuma setlerinden, 4 sınıf öğretmeni de diğer yardımcı kaynak kitaplardan faydalandıklarını belirtmişlerdir.

K13: "Okuma-yazmada özellikle yazma konusunda kitapta yeterli alan yok. Bazı öğrenciler için yeterli oluyor, bazı öğrenciler için hiç yeterli olmuyor. Bunun için bazı kitaplar var, alıştırma v.b. için, ben onlardan kullanıyorum ihtiyaç duyduğum zaman..."

K7: "Süreç içerisinde ben genelde ilk aşamayı atlattıktan sonra hece ve kelimeye ulaşma açısından farklı okuma setleri kullanıyorum. Renkli heceler içeriyor, çocukların daha çabuk heceye ve kelimeye ulaşmasında işe yarıyor..."

#### **"1.Sınıf Türkçe İlk Okuma Yazma Kitabı'ndan Eğitim-Öğretim Süresince Ne Kadar Faydalanıyorsunuz?" Sorusuna İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmenlerine bu bölümde okuma-yazma sürecinde birinci sınıf Türkçe ilk okuma yazma kitabından ne kadar faydalandıkları sorulmuş, bu soruya ilişkin verilen cevaplar yüzde ve frekans kullanılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 13.

*"Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma Yazma Kitabı'ndan Eğitim-Öğretim Süresince Ne kadar faydalanıyorsunuz?" Sorusuna İlişkin Bulgular*

Cevaplar	f	%
Oldukça Fazla Faydalanıyorum	12	42.85
Tüm Süreç Boyunca	8	28.57
Ders Saatinin Yarı Kadar	8	28.57
Toplam	28	100

Tablo 13 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin "Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma Yazma Kitabı'ndan eğitim-öğretim süresince ne kadar faydalanıyorsunuz?" sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar görülmektedir. Tabloya göre sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma Yazma Kitabı'nı neredeyse sürecin tamamında kullanmaktadırlar. Öyle ki; öğretmenlerin 12'si bu soruya ilişkin "Oldukça fazla kullanıyorum." Cevabını, 8'i ise "Tüm süreç boyunca" cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerden yine 8'i ise "Ancak bir dersin yarısı kadar." Yanıtını vermişlerdir.

K1: "Kitabı tabii ki oldukça fazla kullanıyoruz. Dersi kitap üstünden yürütüyoruz. Planlar, programlar var tabii ama kitaptan ilerlediğimiz zaman da oldukça fazla diyebilirim..."

K18: "Ben ders kitabını kullanıyorum evet ama mesela 2 dersim varsa ancak 1'inde kullanıyorum. Diğerinde daha çok farklı etkinliklere yöneliyorum. Şöyle diyeyim; mesela bir harfi öğreteceğim, önce videodan sesi tanıtmaya çalışmaları yapıyorum, bu da bir ders kadar sürüyor diyebilirim. Sonra diğer derste kitaptan işleyebilirim..."

K4: "Süreçte genelde kitap kullanıyorum zaten. Kitaptan gidiyorum..."

**“1.Sınıf Türkçe İlk Okuma Yazma Kitabı’nın Bir Öğretim Materyali Olarak Yeterliliği Konusunda Neler Söyleyebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmenlerine bu bölümde Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma Yazma Kitabı’nın bir öğretim materyali olarak düşünüldüğünde yeterliliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu soruya ilişkin bulgular analiz edilmiş, frekans ve yüzde kullanılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 14.

**“Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma Yazma Kitabı’nın Bir Öğretim Materyali Olarak Yeterliliği Konusunda Neler Söyleyebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

Cevaplar	f	%
Kısmen Yeterli	11	39.28
Yeterli Görüyorum	9	32.14
Yeterli Değil	8	28.57
Toplam	28	100

Tablo 14’e bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin “Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma Yazma Kitabı’nın Bir Öğretim Materyali Olarak Yeterliliği Konusunda Neler Söyleyebilirsiniz?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar görülmektedir. Tabloya göre sınıf öğretmenlerinin yarısına yakını 1. Sınıf Türkçe İlk Okuma Yazma Ders Kitabı’nı “Kısmen Yeterli” olarak görmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin 9’u ders kitabını yeterli görürken, 8’i de ders kitabının yeterli olmadığını dile getirmişlerdir.

K23: “Ben ders kitabının yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü farklı şeyler kullanmak durumunda kalıyoruz, tabii ki materyal v.b. hazırlayacağız ama bazen özellikle sınıf geneli düşünülürse, geride olan öğrenciler var, bu öğrencilere yeterli gelmiyor...”

K12: “Kitap genel anlamda yeterli diyebilirim. Farklı türden etkinlikler var, sadece bazı alanları biraz eksik, mesela yeteri kadar yazı alanı yok, yeteri kadar yazma çalışması yapılamıyor, kısmen yeterli diyebilirim...”

K20: “Ben ders kitabının iyi ve yeterli olduğunu düşünüyorum. Resimleri, çalışmalarını, metinleri yeterli diye düşünüyorum...”

**“Ben Bir Öğretmen Olarak Kitabın ... Eksik/Yetersiz Buldum Bence .....Olmalıydı .” Dediğiniz Bölümler Var Mıdır? Var İse Hangileridir?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmenlerine bu bölümde Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma Yazma Kitabı’nın kendilerine göre eksik ya da yetersiz kısımları olup olmadığı sorulmuş bu konuda eksik gördükleri yerler var ise bunların hangileri olduğu sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin bulgular analiz edilmiş, frekans ve yüzde kullanılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 15.

**“Ben Bir Öğretmen Olarak Kitabın ... Eksik/Yetersiz Buldum Bence .....Olmalıydı .” Dediğiniz Bölümler Var Mıdır? Var İse Hangileridir?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

Cevaplar	f	%
Hece ve Kelimeye Geçiş	10	35.71
Çalışma Alanları	7	25.00
Metinler	5	17.85
Somutlaştırma	4	14.28
Yeterli	2	7.14
Toplam	28	100

Tablo 15’e bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin “Ben bir öğretmen olarak kitabın ... eksik/yetersiz buldum bence .....olmalıydı .” dediğiniz bölümler var mıdır? Var ise hangileridir?” sorusuna ilişkin

verdikleri yanıtlar görülmektedir. Tabloya göre sınıf öğretmenlerinin yarısına yakını ders kitabında bulunan hece ve kelimeye geçiş çalışmalarını yetersiz bulmaktadır.

K6: “ Kitapta benim gördüğüm, yani zorlandığım kısımlar genelde heceye geçiş çalışmaları, kelime türetme, kelimeye ulaşma çalışmaları oluyor. Bu noktada biraz sıkıntı yaşıyoruz...”

Yine sınıf öğretmenlerinin 7’si çalışma alanlarını, 5’i metinleri, 4’ü ders kitabının somutlaştırma özelliğini yetersiz bulmaktadır. Bunların yanında 2 sınıf öğretmenin de ders kitabının yeterli olduğunu söylediği görülmektedir.

K19: “ Kitabın geneli aslında iyi ama bence kitapta yazmaya yönelik oldukça az alan var. Çizgili üzerinden geçilebilecek, etkinlikler yapılabilecek az alan var...”

K15: “Kitapta metin kısımlarının yeterli olmadığını düşünüyorum. Her bölümün sonunda genelde metinler var ama bu metinler ya kısa geliyor ya da metinleri yazmak için yeterli olan olmuyor...”

K3: “Ben ders kitabında özellikle seslerin somutlaştırılması, resimleştirilmesi konusunu önemsiyorum. Çünkü çocuklara bu konuda sadece de kitap kullandığım için, hissettirmede sorunlar yaşıyorum bazen...”

K20: “Bence kitap ve kullanımı yeterli.”

**“Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma Yazma Kitabı’nda “Tam Olarak Yeterli/ Oldukça Tatmin Edici” Olarak Nitelendirebileceğiniz Bölümler Hangileridir? Niçin?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmenlerine bu bölümde Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma Yazma Kitabı’nın kendilerine göre yeterli ya da tatmin edici olarak nitelendirebildikleri alanlar olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular analiz edilmiş, frekans ve yüzde kullanılarak tabloleştirilmiştir.

Tablo 16.

**“Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma Yazma Kitabı’nda “Tam Olarak Yeterli/ Oldukça Tatmin Edici” Olarak Nitelendirebileceğiniz Bölümler Hangileridir? Niçin?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

Cevaplar	f	%
Sesi Tanıma- Hissetme	13	46.42
Görseller	9	32.14
Tasarımsal Özellikler	6	21.42
Toplam	28	100

Tablo 16 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma Yazma Kitabı’nda “tam olarak yeterli/ oldukça tatmin edici” olarak nitelendirebileceğiniz bölümler hangileridir? Niçin?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar görülmektedir. Tabloya göre 13 sınıf öğretmeni kendileri açısından sesi tanıma ve hissettirmeye yönelik çalışmaların olduğu bölümleri, 9 sınıf öğretmeni de ders kitabında bulunan görselleri tam olarak yeterli görmüşlerdir.

K10: “Ders kitabında ben sesi tanıtmaya yönelik etkinliklerin yeterli olduğunu söyleyebilirim. Yine burada kullanılan görseller, hissettirmeye yönelik çalışmalar, bunlar tam olarak yeterli benim için. Kullanırken ben genelde bu alanlarda hiçbir sorun yaşamadım...”

Sınıf öğretmenlerinin 6’sı ise kendileri açısından kitabın tasarımsal özelliklerini yeterli görmüşlerdir.

K11: “ Kitapta büyüklük, küçüklük, harflerin uygunluğu, resimlerin uygunluğu bu tür noktaların ben oldukça yeterli olduğunu düşünüyorum. Öğrenci seviyesine uygun ve iyi hazırlanmış...”

**“Siz Olsaydınız Bir Öğretim Materyali Olarak Nasıl Bir Birinci Sınıf İlk Okuma ve Yazma Kitabı Tasarlardınız?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmenlerine bu bölümde nasıl bir ilk okuma ve yazma kitabı tasarlamak istedikleri sorulmuştur. Soruya verilen cevaplar analiz edilmiş, frekans ve yüzde kullanılarak tabloleştirilmiştir.

Tablo 17.

“Siz Olsaydınız Bir Öğretim Materyali Olarak Nasıl Bir Birinci Sınıf İlk Okuma ve Yazma Kitabı Tasarlardınız?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Cevaplar	f	%
Hazırlık Kısmı Ön Planda	11	46.42
Çalışma Alanları Ön Planda	8	32.14
Tasarımsal Özellikler Ön Planda	6	21.42
Mevcut Kitap Gibi	3	10.71
Toplam	28	100

Tablo 17’ye bakıldığında, öğretmenlerin “Nasıl bir ilk okuma yazma kitabı tasarlamak isterdiniz?” sorusuna yönelik verdikleri cevaplar görülmektedir. Buna göre 11 sınıf öğretmeni, hazırlık kısımlarının daha ön planda bir ilk okuma yazma kitabı tasarlamak istediklerini söylemişlerdir.

K28: “Aslında ben daha çok okuma yazmaya hazırlık çalışmaları gibi kısımlar barındıran, çocukların daha çok eğlenebileceği, onlara dersi daha çok sevdirecek bir kitap tasarlamak isterdim.”

Öğretmenlerden 8’i çalışma alanlarının ön planda olduğu, 6’sı tasarımsal özelliklerin daha ön planda olduğu bir kitap tasarlamak isterken, 3 öğretmenin de mevcut kitap gibi bir kitap tasarlamak istediği görülmüştür.

K3: “Kitabı ben tasarlıyorsa...Ben tasarlıyorsa daha kaliteli görseller kullanırdım. Her anlamda. Daha detaylı ve çocuklar tarafından daha çabuk anlaşılacak görsellerin olduğu bir kitabım olurdu...”

K20: “Ben kullandığımız kitaba benzer bir kitap hazırlardım...”

K19: “Benim tasarımımda katkıda bulunduğum ders kitabında daha çok yazı yazmak için alanlar olurdu sanırım. Kitapta, az önce de bahsettik, çok fazla alan bulunmuyor bu açıdan...”

### Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırma genelinde elde edilen bulguların yorumlanması neticesinde ortaya çıkan sonuçlar ele alınmış ve ilgili literatür taranarak, farklı araştırmaların sonuçları ile tartışılmıştır. Bölüm sonunda araştırmacı tarafından ilgili alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülen bir takım öneriler sunulmuştur.

### Nicel Bölüme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın nicel bölümden elde edilen sonuçlar sunulmuş ve ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin anket forma verdikleri yanıtların ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Puanlar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Ders Kitabı’na ilişkin uygulanan ankette aldıkları puanların ortalama olarak “Kısmen Yeterli” seçeneğine daha yakın olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin nitel bölümden elde edilen bulgular çerçevesinde öğrenme ve öğretme sürecinde, ilk okuma ve yazma öğretimi bağlamında genel itibarıyla ders kitabından faydalandıkları ve kitabın da eksik olarak görülen bölümlerinin bu sonucun çıkmasında etkili olduğu sonucuna ulaşabilmektedir. Laläu (2014)’nin da yaptığı araştırmada sınıf öğretmenleri ilköğretim ders kitapları bağlamında, ders kitabının uygulanmakta olan öğretim programı çerçevesi açısından kısmen yeterli, yaklaşık olarak yeterli gördükleri ortaya konmuştur. Yapılan araştırmada bu sonuçların nedeni olarak, içeriğin bazı bölümlerinin programdaki öğeleri kapsamadığı, ders kitabının bazı bölümlerinin içerikle tam olarak örtüşmediği gibi gerekçeler öne sürülmüştür. Yapılan başka bir araştırmada ilköğretim birinci kademedeki okutulan matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmış ve araştırma sonucuna göre de öğretmenlerin ders kitabını genel itibarıyla yeterli ve kısmen yeterli olarak gördükleri ortaya konmuştur (Taşdemir, 2011). Araştırmada böyle bir sonuca ulaşılmasının nedeni olarak ise öğretmenlerin ilgili ders kitabına yönelik bazı noktaları yetersiz olarak gördükleri belirtilmiştir.

Nicel bölümden elde edilen bulgular incelenmeye devam edildiğinde sınıf öğretmenlerinin ders kitabında bulunan etkinliklerin günlük hayatla ilişkilendirilmesine yönelik maddeye “kısmen yeterli” cevabını verdikleri görülmüştür. Güven (2010) de Hayat Bilgisi ders ve öğrenci çalışma kitabını öğretmen görüşleri çerçevesinde incelediği araştırmasında, öğretmenlerin ders kitabında bulunan etkinliklerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi yönünde bazı eksiklikler olduğu sonucuna ulaşmıştır. İncelenen araştırmada elde edilen bu sonuç yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Yine Hayat Bilgisi ders kitabına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bir yüksek lisans tez çalışmasında da öğretmenlerin ders kitabında bulunan mevcut etkinliklerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi noktasını yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım, 2006). Taşdemir (2011) de yaptığı araştırmada öğretmen görüşlerine bağlamında incelediği ders kitabında bulunan etkinliklerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi noktasında, öğretmenlerin ders kitabını bu yönüyle yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirildiği bir araştırmada da, öğretmenler ders kitabının içeriksel anlamda kısmen olumlu, yani yeterli olduğunu belirtmişlerdir (Taş, 2007).

Ders kitabında bulunan bilgilerin, öğrencilerin gördüğü diğer dersler ve kullanılan diğer ders kitapları ile ilişkilendirilmesine yönelik bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin bu maddeye de “kısmen yeterli” cevabını verdikleri ortaya konulmuştur. Ders kitabında bulunan etkinliklerin diğer dersler ve aynı zamanda günlük hayatla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin bireysel gereksinimleri ve öğrenme-öğretme yaşantıları dikkate alındığında oldukça önemli bir rolü üstlenmektedir. İncelenen bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin, Hayat Bilgisi ders kitabında bulunan etkinliklerin diğer dersler ile ilişkilendirilmesine yönelik olumsuz görüşlere sahip olduğu, bu noktada bir takım eksiklikler gözlemledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır, incelenen araştırmada görülen bu sonuç yapılan araştırmayı bu yönüyle destekler niteliktedir (Güven, 2010).

Yapılan araştırmada ilgili ders kitabında bulunan etkinlik ve metinlerin öğrencileri eleştirel düşünme, sorgulama yapma, yaratıcı düşünme gibi zihinsel becerilere sevk etme açısından sınıf öğretmenlerinin ders kitabını genel anlamda “kısmen yeterli” olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir araştırmada ilköğretim matematik kitabı öğretmen görüşlerine göre incelenmiş ve bu araştırmada da öğretmenlerin ders kitabında bulunan etkinlikleri bu zihinsel beceriler bağlamında yeterli olarak görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Taşdemir, 2011). Taşdemir (2011)’e göre; öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencileri bu türden zihinsel becerileri kullanmaya sevk etmek, sürecin öğrenciler açısından aktif olarak geçmesine ve öğrencilerin yeni öğrenmelerini zihinlerinde yapılandırmasında yardımcı olmaktadır.

Araştırma neticesinde araştırmacı tarafından hazırlanan anket formun alt boyutlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin, Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Kitabı’nın fiziksel tasarım, görsel tasarım ve alan bilgisi(bilimsellik) alt boyutlarına ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduğu, öğrenme ve öğretme süreci, kazanımlar, ölçme ve değerlendirme ve içerik alt boyutlarına ilişkin ise daha olumsuz görüşlere sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yani buna göre sınıf öğretmenleri ders kitabında bulunan ölçme, değerlendirme ve içeriksel öğeleri daha yetersiz olarak görmektedirler. Daha önce yapılmış bir araştırmada da öğretmenler ders kitabında bulunan alıştırmaya ve değerlendirmeye yönelik çalışmaların yeterli olmadığını, öğrencilerin bu çalışmalar neticesinde yeterince gelişemeyeceğini söyledikleri ortaya konmuştur (Akin, 2007; Güven, 2011).

Araştırma kapsamında, Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Kitabı’na ilişkin sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, ders kitabına yönelik görüşlerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Anlamlı bir farklılık olmamasına karşın araştırma bulguları incelendiğinde erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine kıyasla ders kitabına yönelik daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Nalçacı (2011) da 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı’nı öğretmen görüşleri bağlamında eleştirel açıdan incelediği çalışmasında öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından ders kitabına yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılığın tespit edilemediğini ancak bilimsel içerik açısından erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılığa ulaştığını ortaya koymuştur. İrdelenen bu araştırma yapılan araştırmanın ilgili sonuçlarını destekler niteliktedir.



Araştırma doğrultusunda toplanan veriler farklı değişkenler ile de karşılaştırılmaya devam edilmiştir. Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Kitabı'na ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaşlarının, ders kitabı hakkındaki görüşlerinde bir farklılaşmaya yol açıp açmadığını görmek amacıyla farklı analizler kullanılarak sınıf öğretmenlerinin yaş değişkeni bağlamında ders kitabına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkarılmıştır. Herhangi bir anlamlı farklılık görülmemesine karşın ders kitabına yönelik görüşlere ilişkin bulgular incelenmeye devam edilmiş ve 37-41 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin ders kitabına yönelik daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmaya ilişkin bir diğer önemli sonuç ise sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Kitabı'na ilişkin görüşlerini anlamlı bir şekilde farklılaştırıp farklılaştırmadığının belirlenmesidir. Bu kapsamda yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular 8-10 yıllık mesleki deneyime sahip olan sınıf öğretmenleri ile 2-4 yıl mesleki deneyime sahip olan sınıf öğretmenlerinin ders kitabına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda araştırma bulguları incelendiğinde 8-10 yıllık mesleki deneyime sahip olan sınıf öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Kitabı hakkında daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'nın öğretmen görüşleri bağlamında eleştirel bir bakış açısıyla incelendiği bir araştırmada öğretmenlerin kıdemlerinin yani mesleki deneyimlerinin araştırma sonuçlarını anlamlı şekilde farklılaştırmadığı ortaya konulmuştur, buna rağmen 16-20 yıl ve 26 üstü yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında ders kitabının programa uygunluğu bağlamında 16-20 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır (Nalçacı, 2011).

Araştırma neticesinde sınıf öğretmenlerinin çalışmakta oldukları kurumun bağlı bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ilişkin de önemli sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre köy yerleşim birimine bağlı kurumlarda çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile büyükşehir yerleşim birimine bağlı kurumlarda çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında ve yine köy yerleşim birimine bağlı kurumlarda çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile şehir yerleşim birimine bağlı kurumlarda çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu bağlamda köy yerleşim birimine bağlı kurumlarda çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin şehir ve büyükşehir yerleşim birimlerine bağlı kurumlarda çalışan öğretmenlerden ders kitabı bağlamında daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Yani köy yerleşim biriminde bağlı kurumlarda çalışmakta olan sınıf öğretmenleri, şehir ve büyükşehir yerleşim birimine bağlı kurumlarda çalışmakta olan sınıf öğretmenlerine göre, Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Ders Kitabı'nın daha yeterli ve daha etkili olduğunu düşünmektedirler.

Araştırma kapsamında nicel anlamda elde edilen son veriler ise sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumu değişkenine ilişkin elde edilen verilerdir. Bu bağlamda elde edilen bulgular incelendiğinde Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Kitabı'na ilişkin sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumu değişkenine ilişkin sonuçlar ortaya çıkarılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Kitabı'na ilişkin görüşlerinde mezuniyet durumu açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yine araştırmanın bu kısmına ilişkin bulgular incelenmeye devam edildiğinde yüksek okul mezunu olup, sınıf öğretmenliği görevini yapmakta olan öğretmenlerin ders kitabını daha yeterli olarak gördükleri söylenebilmektedir. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise yüksek okul mezunu öğretmenlere göre ders kitabını daha az yeterli gördükleri saptanmıştır.

### **Nitel Bölüme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Bu bölümde araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulgular sunulmuş ve ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırma kapsamında bu bölümde sınıf öğretmenlerine ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde genel olarak hangi kaynaklardan faydalandıkları sorulmuş ve sınıf öğretmenlerinin buna yönelik verdikleri cevaplar irdelenmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin yarısına yakını ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde kaynak olarak sadece ders kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Yine elde edilen sonuçlar incelenmeye devam edildiğinde sınıf öğretmenlerinin süreç boyunca kaynak olarak etkileşimli tahta ve uygulamalarını, bazı farklı kaynak kitapları da oldukça fazla kullandıklarını

belirttikleri görülmüştür. Lalău (2014) da araştırmasında sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarını kullanırken bunun yanında bazı kaynaklara ihtiyacı olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda araştırma sonucunu etkileyen gerekçeler incelendiğinde içeriği zenginleştirmek adına ders kitaplarının böyle kaynaklara ihtiyacı olduğu gibi gerekçeler öne sürüldüğu görülmüştür. Yine Lalău (2014) yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme süreci boyunca farklı görsel kaynaklardan da sıklıkla faydalandığı, bunun sebebinin ise öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik olarak öğrenme ve öğretme sürecini zenginleştirmek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Nitel bölümden elde edilen başka bir sonuç da sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma sürecinde Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Ders Kitabı'ndan ne kadar faydalandıklarına ilişkindir. Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun ders kitabını süreç içerisinde oldukça fazla kullandıklarını belirtir cevaplar verdiği görülmüştür. Tüm süreç boyunca ders kitabından yararlanan sınıf öğretmenlerinin sayısı da oldukça fazladır.

Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Ders Kitabı'nın yeterliliği bağlamında elde edilen sonuçlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin yarısına yakınının ders kitabını ilk okuma ve yazma öğretimi süreci çerçevesinde kısmen yeterli olarak gördükleri ortaya çıkarılmıştır. İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Ders, Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitapları'nın öğretmen görüşleri bağlamında incelendiği bir araştırmada öğretmenlerin sadece ön bilgileri yoklama ve kazanımlar ile ilgili maddelere kısmen yeterli geri kalan tüm maddelere de olumlu yönde yanıtlar verdikleri görülmüştür (Şahin, 2008). Şahin (2010) de yaptığı çalışmasında İkinci Sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarını öğretmen görüşleri bağlamında incelemiş ve araştırmasının ilgili kısmında sınıf öğretmenlerinin ders ve çalışma kitabını kısmen yeterli olarak gördüklerini belirtmiştir. Yapılan bu araştırma, mevcut sonuçları destekler niteliktedir. Yapılan başka bir çalışmada ise Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabı öğretmen görüşleri bağlamında incelenmiş ve öğretmenlerin sosyal bilgiler ders kitabı hakkında içerik, fiziksel yapı, tasarım gibi özellikler çerçevesinde olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür (Nalçacı, 2011). Bu bölümden elde edilen bulgular incelenmeye devam edildiğinde sınıf öğretmenlerinin geriye kalan yarısı ise ders kitabını yeterli ve yeterli değil olarak nitelendirmişlerdir. Taş (2007) da yaptığı araştırmada sosyal bilgiler ders kitabını öğretmen görüşleri bağlamında incelemiş, yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin ders kitabını genel itibarıyla yeterli olarak gördüklerini belirtmiştir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin ders kitabına yönelik sadece içerik boyutunu "kısmen yeterli" olarak gördükleri, ancak ders kitaplarında içeriğin düzenlenmesinin ders kitabının geneline oldukça etki ettiği vurgulanmıştır (Taş, 2007).

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin, Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Ders Kitabı'nın yetersiz olarak gördükleri bölümleri olup olmadığını saptamak amacıyla da veriler toplanmıştır. Verilerin incelenmesi neticesinde sınıf öğretmenleri genel anlamda ders kitabında heceye geçiş ve kelimeye geçiş gibi önemli noktalarda yer alan etkinliklerin yetersiz olduğunu betimlemişlerdir. Yine bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin en çok yetersiz olarak gördükleri ikinci noktanın ise ders kitabında yer alan çalışma alanları ve metinler olduğu ortaya çıkarılmıştır. İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinlerin çocuk edebiyatı metin nitelikleri bağlamında incelendiği bir yüksek lisans tez çalışmasında kitapta bulunan metinlerin bazılarının dil ve anlatım, üslup, öğrencilerin düzeyine uygunluk gibi kriterler açısından uygun olmadığı ortaya konmuştur (Merdane, 2019). Yine ilkokul İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı metinlerinin resim-metin ilişkisi bağlamında incelendiği başka bir yüksek lisans tez çalışmasında da kitapta bulunan bazı metinlerin konumlandırma, başlığı destekleme, öğrenciler tarafından tahmin edilebilme gibi yönlerinden bir takım eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir (Yıldız, 2015). Daha önce yapılan başka bir çalışmada da İkinci ve Üçüncü Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitapları öğretmen görüşlerine göre eleştirel bir bakış açısıyla incelenmiş ve öğretmenlerin çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin bazı yönlerden eksik olduğunu, öğrencilere göre daha uyumlu ve daha fazla etkinlik oluşturulması gerektiğini söyledikleri ortaya konmuştur, incelenen bu araştırmada bulunan bu sonuç, yapılan araştırmanın bu kısmını destekler niteliktedir (Şahin, 2010). Bazı sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar çoğunluğu ifade etmemiş olsa bile araştırma açısından değerli görülmüştür. Bu kapsamda bazı sınıf öğretmenleri ders kitabının somutlaştırma yönünün yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. 10. Sınıf Fizik Ders Kitabı'nın son sınıf öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirildiği başka bir araştırmada öğretmen adayları ders kitabının bütünsel anlamda yeterli

olduğunu ancak ölçme ve değerlendirme, etkinlik vb. alanlarda ise eleştirilebilecek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir (Kavcar, Özkan, Arıkan ve Şengören, 2014).

Sınıf öğretmenlerine ders kitabının sadece yetersiz olarak görülen kısımları sorulmamış, ders kitabı bağlamında tam olarak yeterli gördükleri alanları da ifade etmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgulara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Ders Kitabı'nın sesi tanıma ve hissettirme yönlerini tam olarak yeterli gördükleri ortaya çıkarılmıştır. Yine bu bölümde elde edilen önemli bir sonuç ise sınıf öğretmenlerinin bazılarının da ders kitabının görsellerinin ve tasarımsal özelliklerinin yeterli olduğunu betimlemeleridir. Şahin (2010) de İkinci ve Üçüncü Sınıf Türkçe ders kitaplarını öğretmen görüşlerine göre eleştirel bir bakış açısıyla incelediği çalışmasında, öğretmenlerin ders kitaplarının tasarımı bağlamında olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Birinci Sınıf Türkçe Ders, Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitapları'nın öğretmen görüşlerine göre incelendiği başka bir çalışmada ise öğretmenlerin ders kitaplarına yönelik tasarımsal anlamda bazı yetersizlikler gördükleri ve ders kitabının bu bölümünü kısmen yeterli olarak nitelendirdikleri görülmüştür (Şahin, 2008). Bunun sebebi olarak öğretmenler tasarımsal anlamda harita, fotoğraf, resim vb. unsurlara yeterince yer verilmediğini göstermişlerdir. Çaydere (2010) tarafından yapılan Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Kitabı'nda bulunan görsellerin sanatsal tasarım ilkeleri bağlamında incelendiği bir yüksek lisans tez çalışmasında kitapta bulunan görsellerin sanatsal tasarım ilkeleri genelinde, genel anlamda uygun olarak görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda yapılan araştırma sonucunu destekler nitelikte değildir. Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin görsel ve tasarımsal öğeler gibi özellikleri yeterli gördükleri ortaya çıkarılmıştır. Taş (2007) yaptığı çalışmasında sosyal bilgiler ders kitabını öğretmen görüşleri çerçevesinde incelemiş ve öğretmenlerin incelenen ders kitabı hakkında, ders kitabının dış kapak tasarımı, grafik tasarımı, dil, anlatım ve üslup ve dış tasarım gibi özelliklerini yeterli olarak gördüklerini belirtmiştir.

### Öneriler

Bu bölümde yapılan araştırma bağlamında daha sonra başka araştırmacılar tarafından yapılacak olan araştırmalara ve araştırmacının uygulamasına yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### Uygulamaya Yönelik Öneriler

- İlk okuma ve yazma ders kitabının öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılmasında sınıf öğretmenleri sadece tek bir kaynağa bağlı kalmak yerine, öğrencilerin bireysel farklılıklarına da hitap edebilecek şekilde daha farklı kaynaklar da kullanarak öğrenme ve öğretme sürecini zenginleştirebilirler.
- Hazırlanacak olan ilk okuma ve yazma ders kitaplarında öğretmenlerin sınıf içerisinde, okuma ve yazma öğretimi süreçleri de göz önünde bulundurularak daha fazla etkinliğe, hece ve kelimeye geçiş çalışmalarına yer verilebilir.
- Hazırlanacak olan ilk okuma ve yazma kitaplarında öğrencilerin bireysel seviyelerine uygun olacak şekilde daha fazla ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer verilebilir.
- Hazırlanacak olan ilk okuma ve yazma kitaplarında hece ve kelimeye geçiş süreçlerinden sonra gerek okuma gerekse yazma bağlamında kullanılmak üzere daha anlamlı ve daha fazla metne yer verilebilir.
- İlk okuma ve yazma ders kitabının öğrencilerin farklı duyularına da hitap edebileceği şekilde düzenlenmesi önerilebilir.
- İlk okuma ve yazma kitabında yapılacak olan düzenlemelerin sınıf ortamında ve öğrenme-öğretme sürecinde tam anlamıyla kullanılabilmesi için tüm sınıflarda asgari düzeyde teknolojik materyalin sağlanması önerilebilir.

#### Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde incelenen ders kitabı bağlamında önemli veriler elde edildiği ve ilgili ders kitabının farklı özellikleri açısından detaylı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yapılan araştırma farklı alanlardaki farklı ders kitapları kapsamında da yapılabilir.

- Araştırma sürecinde yapılacak her görüşme ve görüşmenin yapılacağı yer, zaman gibi önemli ayrıntılar araştırmacı tarafından önceden planlanmalı, buna göre programlar oluşturulmalı ve araştırmacının her anında elde edilen veriler ve bu durumlara ilişkin gelişmeler kayıt altına alınmalıdır.
- Dikkat edilmesi gereken başka bir nokta formların uygulanması süreci öncesinde katılımcılarla aktif bir şekilde görüşmek, katılımcılara formlar hakkında bilgi vermek ve katılımcıların içinde buldukları duruma göre formu uygulayıp uygulamamaya karar vermek olarak göze çarpmaktadır. Bu önemli husus, araştırma sürecinde daha nitelikli veriler elde etmeyi ve araştırmacının geçerlik ve güvenilirliğini doğrudan etkileyecektir.
- Yapılan araştırmacının uygulama aşamasında bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Bu kapsamda karşılaşılan sorunlardan ilki veri toplama aracının uygulanması aşamasında bazı katılımcıların araştırmaya gereken önemi vermemesinden kaynaklanmakta ve bu doğrultuda araştırma için toplanan verilerin niteliğini bozacak bazı formların elde edilmesiyle sonuçlanmaktadır. Böyle bir sorunla karşılaşılması adına yapılacak araştırmalarda katılımcıların araştırmaya yönelik güdülenmeleri artırılmaya çalışılmalıdır.
- Yapılan araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu kapsamda İlkokul Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Kitabı'nın farklı özelliklerini belirlemeye yönelik hazırlanabilecek, farklı veri toplama araçları kullanılarak öğretmenlerin ilgili ders kitabına yönelik farklı görüşlerine ulaşılabilmesi sağlanabilir ve alanyazına farklı noktalardan kaynak oluşturulabilir.
- Yapılan araştırma, incelenen ders kitabının tamamına yönelik öğretmenlerin görüşlerini saptamak üzerine yapılmış ve bu doğrultuda ilerleme kaydedilmiştir. Araştırmacılar yapacakları çalışmalarda; metinler, görseller, programa uygunluk gibi öğeler açısından ders kitaplarını daha detaylı bir şekilde inceleyebilirler.
- Araştırmacılar yapılan araştırma kapsamında öğretmenlerin ders kitapları ile birlikte öğrenme ve öğretme sürecinde, ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde, hangi kaynakları, ne şekilde ve niçin kullandıklarını belirlemek amacıyla farklı çalışmalar yapabilirler.
- Sınıf içerisinde, öğrenme ve öğretme süreci çerçevesinde öğretmenlerin ders kitaplarını ne şekilde kullandığına dair araştırmalar yapılabilir.
- Ders kitaplarının etkililiğini belirlemeye yönelik olarak, deneysel desende yürütülebilecek araştırmalar yapılabilir.

#### Kaynaklar

- Akın, B.İ. (2007). "2005–2006 öğretim yılı ilköğretim okulları hayat bilgisi ders kitaplarının pedagojik açıdan değerlendirilmesi." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Kayseri.
- Alkan, V., Şimşek, S., ve Erbil, B. A. (2019). Karma yöntem deseni: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582.
- Arslan, S., ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Bakar, E., Keleş, Ö., ve Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. sınıf fen ve teknoloji dersi kitap setleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *KEFAD*, 10(1), 41-50.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çaydere, O. (2010). *İlköğretim 1. kademe 1. sınıfta ilkokuma ve yazma derslerinde kullanılan ders kitabında yer alan görsellerin hazırlanmasında sanatsal tasarım ilke ve elemanlarının kullanım durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S., ve Yağcı, E. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

## İlkokul Birinci Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabının Öğretmen Görüşleri Bağlamında İncelenmesi

- Geçit, Y., ve Yarar, S. (2010). 9. sınıf coğrafya ders kitabındaki sorular ile çeşitli coğrafya sınav sorularının Bloom Taksonomisine göre analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22(1), 154-167.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 84-95.
- Kabapınar, Y. (2009). Yeni öğrenme anlayışının ışığında sosyal bilgiler ders kitapları. *Sosyal Bilgiler Öğretimi İçinde*, 367-401.
- Kavcar, N., Özkan, G., Arıkan, G., ve Şengören, S. K. (2014). Fizik öğretmen adaylarının MEB'nca önerilen 10. sınıf fizik ders kitabına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 549-570.
- Küçükahmet, L. (2000). Öğretimde planlama ve değerlendirme (11. Baskı). *Ankara: NobelYayın Dağıtım*.
- Lalau, E. (2014). Teachers', pupils', and parents' opinions on primary textbooks: Their selection, quality and use. *Acta Didactica Napocensia*, 7(3), 59-71.
- Liman, S. (2007). *İlköğretim 1. kademe ders kitabı illüstrasyonlarının tasarım ilkelerine ve öğrencilerin algı düzeyine uygunluğu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Nalçacı, A. (2011). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Erzurum örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 321-335.
- Öcal, A., ve Yiğittir, S. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kırıkkale örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 51-61.
- Şahin, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-146.
- Şahin, A. (2010). İlköğretim ikinci ve üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 48-65.
- Taş, A. M. (2007). Yeni sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 519-532.
- Taşdemir, C. (2011). İlköğretim 1. kademe okutulan matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2011), 16-27.
- Yıldırım, A. (2006). *Yeni ilköğretim programına göre hazırlanmış hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Elazığ örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Elazığ.
- Yıldırım, A., ve Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.

### Extended Abstract

#### Introduction

With the developing technology, written materials have started to be found not only in paper materials but also in electronic media. Books are now available as e-books on the internet; It has enabled the concept of reading from the screen to emerge through technological devices such as tablets, computers and phones. Considering the technological infrastructure conditions of the world and our country, the widespread use of screen reading is possible in limited areas. The existence of different infrastructural problems in front of the technological diffusion of knowledge may once again lead to the need to use textbooks. The quality of the learning and teaching process can be increased by preparing the textbooks by a resource in line with the curriculum and lesson plans and delivering them to the target audience (Demirel, Seferoğlu, & Yağcı, 2004; Geçit & Yarar, 2010). It is not expected for a long time to lose its importance, as textbooks are still used as such an important teaching

material. In this study, it was aimed to examine First Grade Elementary School Reading and Writing Textbook in the context of teachers' opinions.

### **Method**

The research conducted is a mixed method research in that it includes quantitative and qualitative methods together.

Within the scope of the research, a questionnaire form was prepared by the researcher in order to determine the teachers' perceptions about the textbook. The data collected through this form constitute the quantitative dimension of the research. 191 classroom teachers working in elementary schools in Şanlıurfa province participated in the quantitative dimension of the study in the 2018-2019 academic year.

In order to make sense of the data obtained from the quantitative dimension of the research and to make it more explanatory, a semi-structured interview form was prepared by the researchers by referring to expert opinions and it was applied by interviewing 28 teachers from the current sample on a voluntary basis.

### **Result and Discussion**

As a result of the research, it was concluded that the opinions of the classroom teachers about the First Grade Textbook were "partially sufficient". When the findings obtained from the research are continued to be examined, it can be concluded that teachers with 2-4 years of professional experience consider the textbook more sufficient than teachers with 8-10 years of professional experience.

Another result obtained from the study is that the elementary school classroom teachers working in the village settlement consider the textbook more adequate than the elementary school classroom teachers working in the city and metropolitan settlements.

In addition to all of these, the elementary school classroom teachers mostly saw the syllable and transition parts of the textbook incomplete, they stated that they considered the parts of the textbook related to phonics instruction are sufficient.



## Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerine Göre Okuma Alışkanlığı\*

Halit KARATAY\*\*

Atilla DİLEKÇİ\*\*\*

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Türk dili ve edebiyatı (TDE) öğretmenlerinin okuma alışkanlığı hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma, durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya veri toplamak için 14 TDE öğretmeni ile çalışılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin içerik analizi yapılmış, liselerdeki öğrencilerde okuma alışkanlığının durumu incelenmiştir. Öğretmenler okuma alışkanlığını, sürekli ve düzenli okuma kültürü edinme olarak tanımlamıştır. Bu alışkanlığa sahip öğrencilerin dil becerilerinin diğerlerine göre daha iyi, akademik başarılarının da yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre okuma alışkanlığının kazanılmasını engelleyen etmenler şunlardır: internet ve teknoloji araçlarının kullanımı, sosyal medyada geçirilen zaman ve televizyon izleme. Bunlara ayrılan zaman arttıkça öğrencinin kitap okumaya ayırdığı zaman azalmaktadır. Ayrıca okul derslerinin yoğun olması ve öğrencinin özellikle son sınıfta sınavlara hazırlanması okul dışı saatlerde okul derslerinin önnelemesine ve hobi olarak dahi okuma faaliyetinin ihmal edilmesine sebep olmaktadır. Öğrenciler en çok okul ya da halk kütüphaneleri aracılığıyla kitaplara erişmektedir. İstedikleri kitap kütüphanelerde yoksa kitapçılardan satın almaktadır. Öğrenciler kitap seçerken sırasıyla en çok; roman, şiir, anı, hikâye, biyografi, efsane türlerini; konu olarak da; macera, fantastik, polisiye, aşk, tarih, korku, bilim kurgu, gençlik, spor ve magazin konularını içeren kitapları tercih etmektedir. Öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmek için sınıfta; okuma saatleri, kitap söyleşileri, yazar ve eser tanıtımları, okuma grupları, kitapların filmlerinin izlenmesi, okuma dersleri ve yazar söyleşileri yapılabilir. Okulda; kitap okuma yarışmaları, kitap okuma projeleri, kitap kahramanları günü etkinliği, kitap kahramanları tiyatrosu, okul kütüphanesinde okuma etkinlikleri yapılabilir. Öğretmenler okul dışında; kitap fuarı gezileri, kitapla ilgili film izleme gibi etkinliklerin yapılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu konuda öğrencilere iyi bir örnek ve rehber olmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma alışkanlığı, okuma motivasyonu, okuma davranışları, lise öğrencileri, edebiyat öğretmeni.

### Reading Habits According to Turkish Language and Literature Teachers

#### Abstract

The purpose of this study is to identify the views of high school Turkish language and literature (TLL) teachers about the reading habit. The research was designed as a case study. Data were collected from 14 TLL teachers through interviews. Content analysis of the interviews was done to examine the reading habits of high school students. In the interviews, the teachers defined the reading habit as acquiring the behavior of doing sustained and regular reading. They also noted that students who had acquired the reading habit were superior in terms of academic achievement than their peers and their language skills were also better. According to the teachers, the factors

\* Araştırmanın etik kurulu izni: Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu(Protokol No. 2020/155), 25.06.2020, 2020/06

\*\* Prof. Dr., BAİBÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Bolu, halitkaratay@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1820-0361.

\*\*\* Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Bolu, dilekciatilla@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5393-9570.

that prevented the acquisition of the reading habit were the use of the internet and technological devices, time spent on social media and watching television. As the time allocated to those increases, the time students allocate to reading books decreases. In addition, the intensiveness of school courses and the final year students' preparation for the upcoming central exams lead to giving priority to studying school subjects during off-school hours and neglect doing reading even as a hobby. The analysis revealed that students accessed books mostly through school or public libraries. If the book they wanted wasn't available in those libraries, they bought it from bookstores. When choosing books, students preferred books in the novel, poem, memoir, story, biography genres, and books that had adventure, fantasy, crime, love, history, horror, science fiction, youth, sport and magazine themes. In order to improve the students' reading habits, the teachers stated that they organized in-class reading hours, book clubs, author and literary work introductions, reading groups, watching movies based on books, reading lessons and author interviews. In addition, the teachers recommended that book reading contests, book reading projects, heroes in books day events, theater performances based on book heroes and reading events may also be held in school libraries. The teachers stated that activities such as trips to book fairs and watching movies based on books could be organized as out-of-school activities. They also emphasized the importance of being a good role-model and guide to the students on the issue.

**Keywords:** Reading habit, reading motivation, reading behavior, high school students, literature teacher.

### Giriş

Okuma, sembollerin sesletilmesi ve anlamlandırılması sürecini içeren devinışsel ve bilişsel becerilerin eşgüdömlü kullanılmasıyla gerçekleşir. Temel eğitimden itibaren edinilen bu beceri, eğitimin diğler kademelerinde geliştirilir ve yaşam boyu öğrenmenin her alanında kullanılır. Bireyin okuma eylemini belli aralıklarla yapması, yaşamında bir ihtiyaç olarak hissetmesi, zamanla bir okuma ilgisi, tercihleri ve beğenisinin oluşması, onun okuma alışkanlığı kazandığını gösterir. Alanyazında okuma alışkanlığının çeşitli tanımları vardır. Okuma alışkanlığı, bireyin okumayı bir zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini sürekli, düzenli ve eleştirel olarak sürdürmesidir (Aksaçoğlu ve Yılmaz 2007; Yılmaz, 2004). Okuma alışkanlığı, öğrencilerin okuma türlerini, zevklerini ve sıklığını yansıtan bir davranıştır (Sangkaeo, 1999; Shen, 2006). Okuma alışkanlığı, kişinin okuma eylemini, zevk alarak ve ihtiyaç hissederek hayat boyu sürekli ve düzenli bir şekilde devam ettirmesidir (Uslu Üstten ve Pilav,2014).Bu tanımların ortak özelliğı okuma eyleminin bireyde yaşam boyu sürekli ve düzenli bir davranışa dönüşmesidir.

Okuma alışkanlığı sayesinde, öğrenci bilişsel açıdan anlama, analiz etme ve eleştirme becerileri kazanır. Bunların yanında okuma alışkanlığının öğrenciye duyuşsal açıdan başkalarının duygularını anlama, ikilemlili olay ve durumlar karşısında doğru davranış ve tercihte bulunma; duyuşsal olarak sosyal hayat için gerekli iletişim becerilerini geliştirme gibi katkıları vardır (Karatay, 2014).Bu alışkanlık öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerileri, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme; iletişim kurma ve girişimcilik gibi üst düzey bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişimlerini sağlar. Alanyazında okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin okul derslerinde ve öğrenmede diğler öğrencilere göre daha iyi olduklarını belirleyen çalışmalar vardır (Brown, 1980; Karatay ve Dilekçi, 2020).Okuma alışkanlığı, öğrenciye deneyimler kazandırarak kültürlü ve medeni bir toplumun oluşmasında da önemli bir rol oynar (Oriogu, 2015). Bu kadar önemli bir davranışın öğrencilere kazandırılması uygun ortamın sunulmasına ve bunun önündeki engellerin kaldırılmasına bağlıdır.

Alanyazında öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmasını etkileyen iki temel etmenin olduğu belirlenmiştir. Bunlar; olumlu ve olumsuz etmenler olmak üzere iki ana başlıkta incelenebilir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmelerini destekleyici etmenler; kitapların özellikleri (Tella ve Akande, 2007), öğretmen çabası, ailenin okuma üzerindeki hassasiyeti, nitelikli kitaplık ya da kütüphaneye erişim ve öğrencinin okuma isteğidir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasını engelleyen etmenler ise; televizyon izleme (Tella ve Akande, 2007), internet ve sosyal medya kullanımı, ev ödevlerinin çok olması, okul programlarının yoğunluğu, okuma konusunda ilgisiz aile ve sosyal çevrenin varlığı, öğrencinin ilgi ve düzeyine uygun kitaba erişememesi ve öğrencinin istekli olmamasıdır.



Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerine farklı düzeylerde gerçekleştirilen çok sayıda araştırma vardır. Araştırmalar öğrencilerin kitap türü, konusu, tercih edilen kitapların biçimsel özellikleri, cinsiyetlerine göre okuma alışkanlıkları üzerine odaklanmıştır (Clark ve Foster, 2005; Hopper, 2005; Karatay ve Dilekçi, 2020; Majid ve Tan, 2007; Mohr, 2006; Ogunrombi ve Adio, 1995; Oriogu, 2015; Rimensberger, 2014; Sangkaeo, 1999; Summers, 2013; Tella ve Akande, 2007; Wicks, 1995; Zickuhr, Rainie, Purcell, Madden ve Brenner, 2012).

Öğrenciler yaş ve cinsiyetten bağımsız olarak genellikle roman ve hikâye okumayı tercih ederler (Vostrovsky, 1899). Öğrencilerin konu seçimi yaş ve cinsiyetlerine göre değişmekle birlikte temel eğitim öğrencileri konu olarak en çok macera, gizem, suç ve mizah konularını tercih etmektedirler (Majid ve Tan 2007). Cinsiyetin, okuma alışkanlığını etkilediği çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Wicks, 1995; Vostrovsky, 1899). Vostrovsky (1899), 9-19 yaş arası yaklaşık 1200 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirdiği araştırmada okuma alışkanlığı bakımından erkek ve kız çocukları arasında çeşitli farklılıkların olduğunu belirlemiştir. Kız çocuklarının daha çok iç dünyalarını yansıtan kitaplardan, erkek çocuklarının ise macera kitaplarından hoşlandığını bulmuştur. Wicks (1995), 13-15 yaş arası erkek çocukların okuma alışkanlıkları ve kitap seçimleri üzerine yaptığı araştırmada erkek çocukların kurgu kitaplarını tercih ettiğini ortaya koymuştur.

Okuma alışkanlığın kazandırılmasında aileler, sosyal çevre, okullar ve kütüphaneler etkilidir (Clark, 2010; Gaona ve González, 2011; Oriogu, 2015; Wicks, 1995; Yılmaz, 2004; Zickuhr vd., 2012). Okuma alışkanlığının kazandırılması sürecinde kitaplar üzerine kurulan sosyal etkileşim, yüksek bilişsel kavrama ve okuma isteği oluşmasında önemlidir. Öğrenci okuduğunu, öğrendiğini paylaşmak ister. Bu paylaşım öğrencilerle konuşarak, tartışarak gerçekleşir. Okuduğunu paylaşma fırsatı olmayan yalıtılmış okumalar, okuma isteksizliği oluşturur. Öğretmenlerin ve ailelerin okumanın sığ okuryazarlıktan öte üst düzey sürekli bir beceri olarak edinilmesi için çaba göstermeleri gerekir.

Öğrencilerin kitapları nereden temin ettiklerine yönelik yapılan araştırmalarda ortaokul öğrencilerinin kitaplarını en çok sınıf kitaplığından, kütüphanelerden, öğretmenlerinden, ailelerinden ve arkadaşlarından elde ettikleri tespit edilmiştir (Karatay ve Dilekçi, 2020; Majid ve Tan, 2007; Tella ve Akande, 2007). Temel eğitimden farklı olarak 16-17 yaş arası gençler ise okuma materyali almak için en çok kütüphanelere başvururlar (Zickuhr vd. 2012).

Okuma alışkanlığını temel eğitim dönemine göre gençlik döneminde kazanmak daha zordur (Uslu Üstten ve Pilav, 2014). Gençlik çağındaki öğrencilerin dil ve edebiyat derslerine TDE öğretmenleri girer. Bundan dolayı lise çağındaki öğrencilerin var olan okuma alışkanlığını geliştirmek ve bu alışkanlığı edinemeyenlerin edinmesini sağlamak onların rehberliği ve ilgisine bağlıdır. Öğretmenlerin, ders içi uygulamalarla öğrencilerin okuma alışkanlığını pekiştirmeleri ve okul dışında onlara ortamlar sunmaları, öğrencilerin uygun kitaplar seçmelerine rehberlik etmeleri gerekir.

Okuma alışkanlığı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bunların genellikle öğrencilerin okuma alışkanlığı ve tercihleri üzerine olduğu görülür. Bunlardan daha önemlisi öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde öğrencilerine doğru rehberlik edip etmediklerinin ve bu konudaki donanımlarının yeterliliğinin belirlenmesidir. Bu araştırmada TDE öğretmenlerinin okuma alışkanlığını nasıl tanımladıkları, öğrencilerde okuma alışkanlığına sahip olma ölçütü, okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin özellikleri, gençlik çağındaki öğrencilerin okuma ilgileri ve tercihleri, kitaba nasıl eriştiklerinin belirlenmesi ve lise çağındaki öğrencilerin okuma alışkanlığının geliştirilmesi için sınıfta, okulda, okul dışında yaptıklarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Böylelikle öğretmenlerin bu konuda yeteri kadar donanımlı olup olmadıkları belirlenmiş ve ihtiyaç duydukları alanlarda onlara destek sağlanması için önerilerde bulunulmuştur.

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile ilgili görüşleri nelerdir?

1. TDE öğretmenlerine göre okuma alışkanlığı nedir?
2. TDE öğretmenlerine göre bir öğrencinin okuma alışkanlığına sahip olma ölçütü nedir?
3. TDE öğretmenlerine göre okuma alışkanlığı ile akademik başarı arasında bir ilişki var mı?
4. TDE öğretmenlerine göre okuma alışkanlığını geliştirmek için sınıfta yapılabilecek etkinlikler nelerdir?

5. TDE öğretmenlerine göre okuma alışkanlığını geliştirmek için okulda yapılabilecek etkinlikler nelerdir?
6. TDE öğretmenlerine göre okuma alışkanlığını geliştirmek için okul dışında yapılabilecek etkinlikler nelerdir?
7. TDE öğretmenlerine göre öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını engelleyen etmenler nelerdir?
8. TDE öğretmenlerine göre okuma alışkanlığı kazanmış ve kazanmamış öğrenciler arasında ne gibi farklılıklar vardır?
9. TDE öğretmenlerine göre öğrencilerin okuma ilgileri ve tercihleri nelerdir? Bunları neler etkiler?
10. TDE öğretmenlerine göre öğrencilerin kitap okuma nedenleri nelerdir?
11. TDE öğretmenlerine göre öğrenciler kitaplara nasıl erişmektedir?

## Yöntem

### Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Bu araştırma TDE öğretmenlerinin lise öğrencilerinin okuma alışkanlıklarıyla ilgili görüşleri üzerinedir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir.

Durum çalışması, bireylerin deneyimlerine dayanarak bağlama göre düşüncelerini ve bunların sebeplerini sorgulamayı sağlar (Gillham, 2000). Olayları, olguları anlamak ve açıklamak öğretim programlarına, öğrenme durumlarına ya da araştırmalara yol gösterme özeliği taşır (Merriam, 1990).

Öğrencilerin eğitim ve meslek yaşamlarını başarılı sürdürebilmeleri için okuma alışkanlığı edinmeleri gerekir. Bu alışkanlığı öğrencilere edindirmek ve geliştirmek için öğrencilerin ilgilerini, tercihlerini, öğretmenlerin okuma etkinliklerini, uygulamalarını belirleyerek ilgili yeni bir bakış açısı ve çözüm önerileri sunmak önemlidir. Bu olguyla ilgili veri toplamak için araştırma, sistematik durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Sistematik durum çalışması modeli; araştırma sorularının ve alt sorularının geliştirilmesi, çalışılacak durumun belirlenmesi, araştırmaya katılacak bireylerin seçimi, verilerin toplanması ve alt problemlerle ilişkilendirilmesi, verilerin analizi, yorumlanması ve durumun raporlaştırılması süreçlerini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma süreci bu işlem basamaklarına göre planlanmıştır.

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde çalışma konusu ile ilgili birincil kişiler seçilerek birinci ağızdan konu ile ilgili veri toplanır. Araştırma, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında MEB'deki ortaöğretim kurumlarında görev yapan gönüllü 14 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni ile yürütülmüştür. Her bir öğretmen farklı okul türünden ve farklı bir okuldan seçilmiştir. TDE öğretmenlerine ait kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

#### Çalışma Grubundaki TDE Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Kişisel Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	9	64
	Erkek	5	36
Hizmet yılı	0-5 yıl	1	7
	6-10 yıl	1	7
	11-15 yıl	3	21
	16-20 yıl	3	21
	21-25 yıl	6	43
	Okul türü	Anadolu lisesi	6

## Okuma Alışkanlığı Hakkında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Görüşleri

Meslek lisesi	4	29
İmam-Hatip Lisesi	3	21
Fen lisesi	1	7

Araştırmaya katılan TDE öğretmenlerinin 9'u kadın, 5'i erkektir. Hizmet yılı olarak öğretmenlerin 1'i 0-5 yıl, 1'i 6-10 yıl, 3'ü 11-15 yıl, 3'ü 16-20 ve 6'sı 21-25 yıllık mesleki tecrübeye sahiptir. Öğretmenlerin 6'sı anadolu lisesi, 4'ü meslek lisesi, 3'ü imam-hatip lisesi ve 1'i fen lisesinde görev yapmaktadır.

### Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmanın yöntem ve desenine uygun olarak nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde katılımcıların olgu ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak, veri olarak elde etmek amacıyla araştırmacılar katılımcılara açık uçlu sorular sorar. Bu sorular ile ilgili araştırmalar okunduktan sonra iki alan uzmanı, 13 soruluk "Okuma Alışkanlığı Görüşme Formu (OAGF)" hazırlamıştır. Alan uzmanları ile yapılan değerlendirmeler sonucunda kapsam geçerliliği dikkate alınarak bu görüşme formundaki soru sayısının 11 olmasına karar verilmiştir.

Veri toplama aracı hazırlandıktan sonra farklı türdeki liseler belirlenmiş ve bu okullarda görev yapan bir TDE öğretmenine ulaşılarak çalışmanın konusu ve amacı açıklanmıştır. Konu ile ilgilenen gönüllü öğretmenlerle veri toplama formu verilerek yazılı olarak görüşlerini yazmaları istenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma için OAGF ile elde edilen öğretmen görüşlerinin içerik analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin her bir soruya verdikleri cevaplar bir araya getirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, ilgili oldukları ana ve alt temaların altına ... K1, K2... şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri bu temalar altında sıklıkları yüksekten düşüğe doğru sıralanmış, daha anlaşılır olması için tablo hâline getirilmiş ve yorumlanmıştır. Konu ile ilgili yapılan değerlendirmeleri desteklemek için öğretmen görüşlerinden örnekler de sunulmuştur.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanması için veriler detaylı olarak kaydedilir ve araştırmacılar tarafından sonuca ulaşma sürecinin açıklanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için alanyazında okuma alışkanlığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ardından iki alan uzmanının görüşleri alınarak OAGF oluşturulmuştur. Ön uygulama yapıldıktan sonra cevabı tekrar eden sorular çıkarılarak OAGF'ye son şekli verilmiştir.

Araştırmacılar, araştırmanın güvenilirliğini için görüşme metinlerini birbirinden bağımsız olarak değerlendirmiştir. Ardından birbirine yakın cevaplar iki alan uzmanı tarafından okunmuş, ana ve alt temalar altında kodlanmıştır. Değerlendirme sonrasında araştırmacılar bulgularını karşılaştırılmış % 90 oranında temalarda görüş birliğinin olduğu belirlenmiştir. Uzmanlar görüş ayrılığı olan maddeleri tekrar birlikte değerlendirerek ilgili oldukları temaların altına kodlanmasına karar vermişlerdir. Böylelikle yapılacak değerlendirmeler için görüş birliğine ulaşılmıştır.

### Etik Kurulu İzni

Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunda (Protokol No. 2020/155) araştırma 25.06.2020 tarihli 2020/06 toplantısında etik olarak uygun bulunmuştur. Katılımcılara görüşme öncesinde "bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu" imzalatılmıştır Böylelikle araştırma sürecinde yayın etiğine uyulmuştur.

## Bulgular

### 1. Problem

Bu problemin çözümünde TDE öğretmenlerinin okuma alışkanlığının ne olduğu hakkındaki görüşlerinin içerik analizinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin okuma alışkanlığı ile ilgili tanımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

*TDE Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığı Tanımları*

Tema	Okuma alışkanlığı tanımı	Katılımcılar	n	N	%
1. Okuma ilgi ve isteği	1. Okuma isteği, ilgisi ve sevgisi	K <sub>3, 4, 5, 7, 11, 12</sub>	6	14	43
	2. Okumayı ihtiyaç görmektir.	K <sub>4, 6, 10, 12</sub>	4	14	28
	3. Uyardmadan okuma eylemini yapmaktır.	K <sub>10</sub>	1	14	7
2. Sürekli ve düzenli okuma	1. Bilinçli ve düzenli okuma	K <sub>2, 8, 12, 14</sub>	4	14	28
	2. Belli aralıklarla okuma	K <sub>4</sub>	1	14	7
	3. Ayda 4-5 kitap okumak	K <sub>9</sub>	1	14	7
	4. Okumaya zaman ayırmak	K <sub>11</sub>	1	14	7
	5. Okumak bir yaşam tarzıdır.	K <sub>12</sub>	1	14	7
3. Eleştirel Düşünme	1. Olaylara geniş bakmak	K <sub>1</sub>	1	14	7

TDE öğretmenlerinin okuma alışkanlığının ne olduğu hakkındaki tanımları 3 ana tema, 9 alt tema altında toplanmıştır. 3 ana temanın okuma ilgi ve isteği, sürekli ve düzenli okuma, eleştirel düşünme şeklinde ifade edilebileceği görülmektedir.

#### **Okuma ilgi ve isteği**

Uygulamaya katılan 11 öğretmen, “Okuma isteği duyup kitaplara karşı ilgili olmaktır (K3), Severek ve isteyerek okumaktır (K5), Okuma isteği duymaktır (K4)...” ifadeleriyle okuma alışkanlığının tanımında bireysel ilgi ve isteğe dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler okuma alışkanlığını bireyin içinden gelen okuma isteği olarak tanımlamaktadır.

#### **Sürekli ve düzenli okuma**

Öğretmenlerin, okuma alışkanlığı ile ilgili bir diğer tanımları bu eylemin sürekli ve düzenli olmasıdır. Uygulamaya katılan öğretmenlerden 7’si, “Kişinin okuma eylemini düzenli biçimde gerçekleştirmesidir (K14), Bilinçli olarak düzenli aralıklarla okuma (K2), Aylık yaklaşık 4-5 kitap okumaktır (K9), Belli aralıklarla kitap okumak, okumanın alışkanlığa dönüştüğünün göstergesidir (K4), Düzenli olarak kitap okumaktır (K8)...” ifadeleriyle okumanın sürekliliğini ve düzenli oluşunu tanımlamışlardır.

#### **Eleştirel düşünme**

Uygulamaya katılan 1 öğretmen, “İnsanoğlunun at gözlüklerini çıkarıp olaylara üç boyutlu bakabilmesidir (K1)...” ifadesiyle okuma alışkanlığıyla eleştirel düşünebilmeyi eş tutmuştur. Yani eleştirel düşünme becerisine sahip olabilmek için okuma alışkanlığının temel olduğunu vurgulamıştır.

## 2. Problem

Bu problemin çözümünde TDE öğretmenlerinin, öğrencilerinin okuma alışkanlığına sahip olma ölçütlerine yönelik görüşlerinin incelenmesinden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

### *Okuma Alışkanlığına Sahip Olma Ölçütü*

Tema	Bir öğrencinin okuma alışkanlığına sahip olma ölçütü	Katılımcılar	n	N	%
1. Sürekli ve düzenli okuma	1. Günlük okuma yapma	K <sub>1, 8, 9, 14</sub>	4	14	28
	2. Okuma eyleminin sürekli yapılması	K <sub>2, 5, 11, 13</sub>	4	14	28
	3. Ayda en az 2 kitap okuma	K <sub>4, 7</sub>	2	14	14
	4. Başladığı kitabı bitirme	K <sub>4</sub>	1	14	7
2. Okuma ilgi ve isteği	1. Okuma isteğinin olması	K <sub>5, 6, 12, 13</sub>	4	14	28
	2. Kitap arayışında olma	K <sub>3</sub>	1	14	7
	3. Yanında kitap taşıma	K <sub>10</sub>	1	14	7
3. Uygulama becerisinin gelişmesi	1. Okuduklarını yaşama aktarabilmesi	K <sub>1</sub>	1	14	7

Okuma alışkanlığına sahip olma ölçütleri öğretmenlerin görüşlerine göre; sürekli ve düzenli okuma, okuma ilgi ve isteği, uygulama becerisinin gelişmesi olmak üzere 3 ana tema ve 8 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir.

### ***Sürekli ve düzenli okuma***

Öğretmenler, öğrenciler için okuma alışkanlığı ölçütünün özellikle günlük, sürekli ve düzenli yapılması olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamaya katılan öğretmenlerden 10'u, planlı ve sürekli okumanın alışkanlık için ölçüt olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlere göre öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olma ölçütleri şunlardır: "Okumak için her fırsatı değerlendirmesi, okumayı bırakmamasıdır (K5), Ölçütümüz öğrencinin düzenli olarak kitap okumasıdır (K8), Ayda en az 4-5 kitap okunmasıdır (K7), Günde 25 sayfadan az olmamak şartıyla her gün bir saat diliminde bu eylemi gerçekleştiriyor olabilmesidir (K14)...". Araştırmaya katılan öğretmenlerinin çoğu okuma alışkanlığını, sürekli ve düzenli yapılan bir eylem ve başlanılan kitabın bitirilmesi olarak değerlendirmektedir.

### ***Okuma ilgi ve isteği***

Uygulamaya katılan 7 öğretmen, "Okumak için her fırsatı değerlendirmesi, okumayı bırakmamasıdır (K5), Kitap okuma isteğinin olması (K13), Okuyor olduğu kitabı bitirince daha sonra okuyacağı kitap arayışına girmesidir (K3), Okuduğu kitabın her zaman elinin altında bulunması (K10)..." ifadeleriyle okuma alışkanlığının tanımında ölçüt öğrencinin ilgi ve isteğidir. Öğrencilerin telkin ya da zorlama olmaksızın içsel bir istekle kitap okuması, kitaplara ilgi duyması okuma alışkanlığı kazandığı anlamına gelir.

### ***Uygulama becerisinin gelişmesi***

Araştırmaya katılan 1 öğretmen, "Okumak iyidir ama bir yere kadar ondan sonrası tembelliktir. Okuyan onu imbikten geçirip aktarmazsa bir işe yaramaz ve kitap yüklü bir eşekten farkı kalmaz (K1)..." ifadesiyle öğrencilerin okumalardan edindiği bilgileri günlük yaşamlarında uygulayabilmeyi ölçüt olarak kabul etmiştir.

### 3. Problem

Bu problemin çözümünde TDE öğretmenlerinin, okuma alışkanlığı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerinin incelenmesinden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

*TDE Öğretmenlerine Göre Okuma Alışkanlığı İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki*

Tema	Okuma alışkanlığı ile akademik başarı arasındaki ilişki	Katılımcılar	n	N	%
1. Akademik başarıyı geliştirir	1. Okuma anlamayı geliştirir.	K <sub>1, 3, 4, 6, 8, 9, 12, 13</sub>	8	14	58
	2. Okuma üst düzey düşünmeyi geliştirir.	K <sub>4, 6, 9, 13</sub>	4	14	28
	3. Okuma dil becerilerini geliştirir.	K <sub>2, 5, 6</sub>	3	14	21
	4. Okuma, akademik başarıyı artırır.	K <sub>7, 10, 14</sub>	3	14	21
2. Akademik başarıyı geliştirmez	1. Okuma ile akademik başarı arasında ilişki yoktur.	K <sub>11</sub>	1	14	7

Okuma alışkanlığı ile akademik başarı arasındaki ilişki öğretmenlerin görüşlerine göre; akademik başarıyı geliştirir ve akademik başarıyı geliştirmez olmak üzere 2 ana tema ve 5 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir.

#### **Akademik başarıyı geliştirir**

Öğretmenler, okuma alışkanlığı ve akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamaya katılan öğretmenlerden 13'ü, okul başarısının temelinde okuma alışkanlığının olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler, okuma ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi şu şekilde ifade etmişlerdir: "Okuma alışkanlığı anlama, algılama düzeyini artırdığından akademik başarıya olumlu etkisi vardır (K3), ikisi de doğru orantılıdır (K1), Sadece okuma alışkanlığı gelişmiş bir öğrenci derslerine hiç çalışmasa bile belli seviyede başarı gösterir. Konuşması, yorum yapması, hızlı düşünüp anlam farklarını ve verilmek isteneni çözebilme hızı olumlu yönde değişir (K4)...". Bu görüşlere göre öğretmenler, öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin farkındadır.

#### **Akademik başarıyı geliştirmez**

Uygulamaya katılan 1 öğretmen, "Hayal gücü okumakla kazanılacak bir yetenek değil (K15)" ifadesiyle okuma alışkanlığının, akademik başarıyı etkilemediğini ve hayal gücünü geliştirmediğini düşünmektedir.

### 4. Problem

Bu problemin çözümünde TDE öğretmenlerinin, öğrencilerinin okuma alışkanlığını geliştirmek için sınıfta yapılabilecek etkinliklere yönelik görüşlerinin incelenmesinden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

*TDE Öğretmenlerine Göre Okuma Alışkanlığı İçin Sınıfta Yapılabilecek Etkinlikler*

Tema	Okuma alışkanlığını sınıfta geliştirici etkinlikler	Katılımcılar	n	N	%
1. Okuma etkinlikleri	1. Okuma saatleri	K <sub>1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14</sub>	11	14	78
	2. Kitap söyleşileri	K <sub>1, 3, 4, 10, 12</sub>	5	14	35
	3. Yazar ve eser tanıtımları	K <sub>7, 14</sub>	2	14	17
	4. Okuma grupları	K <sub>4</sub>	1	14	7
	5. Kitapların filmlerinin izlenmesi	K <sub>4</sub>	1	14	7

## Okuma Alışkanlığı Hakkında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Görüşleri

	6. Okuma dersleri	K <sub>11</sub>	1	14	7
	7. Yazar söyleşileri	K <sub>12</sub>	1	14	7
2. Öğrencinin ilgi ve seviyesini tanıma	1. Öğrenci ilgi ve seviyesine uygun kitaplar	K <sub>2,5</sub>	2	14	14
	1. Okuyan öğrencileri ödüllendirme	K <sub>4,5,9</sub>	3	14	21
3. Öğretmenin rehberliği	2. Öğretmenin model olması	K <sub>1,4</sub>	2	14	14
	3. Öğretmenin çabası	K <sub>1</sub>	1	14	7
	4. Sınavlarda okunan kitaplara yer verme	K <sub>13</sub>	1	14	7

Okuma alışkanlığını geliştirmek için sınıfta yapılabilecek etkinliklerin öğretmenlerin görüşlerine göre okuma etkinlikleri, öğrencinin ilgi ve seviyesini tanıma, öğretmenin rehberliği olmak üzere 3 ana tema ve 12 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir.

### Okuma etkinlikleri

Uygulamaya katılan 13 öğretmen, "Haftanın her günü bir ders saati kitap okuma saatimiz var. Ayrıca kitap tanıtım günlerimiz var (K14), Okuma grupları oluşturmak, aynı kitabı okutup sohbet ettirmek. Kitapların filmlerini izletmek (K4), Yaşayan şair ve yazarlarla görüşme imkânı sağlanabilir (K12)..." ifadeleriyle öğrencinin okuma alışkanlığını kazanması için okuma etkinliklerinin etkili olduğunu belirtmiştir.

### Öğretmenin rehberliği

Uygulamaya katılan 5 öğretmen, bu alışkanlığın edinilmesinde rehberliğin önemli olduğunu belirtmiştir: "Öğretmen okuma konusunda örnek olmalıdır (K4), Her ayın sonunda okunan sayfa sayısına göre en fazla okuyan ödüllendirilmelidir (K9), Yazılılarda kitaplarla ilgili sorular sormak (K13)..." Bu ifadeler, okuma alışkanlığının kazandırılmasında öğretmenin bu konudaki hassasiyeti ve örnek olması, öğrencilere rehberlik etmesinin önemli olduğunu göstermektedir.

### Öğrencinin ilgi ve seviyesini tanıma

Uygulamaya katılan 2 öğretmen, "Öğrencilerin yaşına ve ilgilerine uygun eserler okumalarını sağlamak (K5)..." ifadeleriyle okuma alışkanlığını kazandırmak için öğrencilerin ilgilerini çeken ve seviyelerine uygun kitaplar verilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir.

## 5. Problem

Bu problemin çözümünde TDE öğretmenlerin, öğrencilerinin okuma alışkanlığını geliştirmek için okulda yapılabilecek etkinliklere yönelik görüşlerinin incelenmesinden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

### TDE Öğretmenlerine Göre Okuma Alışkanlığını Geliştirmek İçin Okulda Yapılabilecek Etkinlikler

Tema	Okuma alışkanlığını okulda geliştirici etkinlikler	Katılımcılar	n	N	%
1. Okuma etkinlikleri	1. Okulda okuma saatleri ve söyleşileri	K <sub>3,5,7,9,10,12,13,14</sub>	8	14	57
	2. Kitap okuma yarışmaları	K <sub>5</sub>	1	14	7
	3. Kitap okuma projeleri	K <sub>2</sub>	1	14	7
	4. Kitap kahramanları günü etkinliği	K <sub>4</sub>	1	14	7
	5. Kitap kahramanları tiyatrosu	K <sub>4</sub>	1	14	7
	6. Okul kütüphanesinde okuma etkinlikleri	K <sub>4</sub>	1	14	7

	7. Sosyal medyayı kullanma	K <sub>1</sub>	1	14	7
2. Okumanın izlenmesi ve özendirilmesi	1. Okuyan öğrencilerin ödüllendirilmesi	K <sub>6, 8, 10, 13</sub>	4	14	28
	2. Okunan kitapların izlenmesi	K <sub>3</sub>	1	14	7
	3. Okunan kitap ile ilgili sınavlar	K <sub>9</sub>	1	14	7

Okuma alışkanlığını geliştirmek için okulda yapılabilecek etkinliklerin öğretmenlerin görüşlerine göre okulda okuma etkinlikleri, okumanın izlenmesi ve özendirilmesi olmak üzere 2 ana tema ve 10 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir.

### **Okulda okuma etkinlikleri**

Uygulamaya katılan 11 öğretmen, “Yarışmalar, okuma saatleri, bir kitabın topluca okunup öğrencilerle değerlendirilmesi olabilir (K5), Kitap kahramanları günü düzenlemek, roman kahramanlarıyla tiyatro sergilemek (K4), Öğrenciler sosyal medyayı delice kullandıkları için okuma ile bu mecra entegre edilebilir. Ortak açılacak bir hesapla herkesin paylaşım yapması sağlanabilir (K1), Ders programına tüm okul için okuma dersi konmalı (K11)...” ifadeleriyle okuma alışkanlığını kazandırmak için okulda okuma ile ilgili etkinliklerin yapılması gerektiğini belirtmiştir.

### **Okumanın izlenmesi ve özendirilmesi**

Uygulamaya katılan 6 öğretmen, “Edebiyat derslerinde kitap sınavı yapılmaktadır (K9), Okunan eserin paylaşımı, paylaşım yapanların ödüllendirilmesi (K10), Okuma çalışmalarında istikrarlı olup takibini yapmak (K3)...” ifadeleriyle okuma faaliyetlerinin düzenli izlenmesi ve okuyan öğrencilerin ödüllendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

## **6. Problem**

Bu problemin çözümünde TDE öğretmenlerinin, öğrencilerinin okuma alışkanlığını geliştirmek için okul dışında yapılabilecek etkinliklere yönelik görüşlerinin incelenmesinden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

*TDE Öğretmenlerine Göre Okuma Alışkanlığı İçin Okul Dışında Yapılabilecek Etkinlikler*

Tema	Okuma alışkanlığını okul dışında geliştirecek etkinlikler	Katılımcılar	n	N	%
1. Geziler	1. Öğrencileri kütüphanelere götürme	K <sub>4, 5, 7, 14</sub>	4	14	28
	2. Öğrencileri kitap fuarlarına götürme	K <sub>2, 4, 7, 8</sub>	4	14	28
	3. Yazarı tanımak için okul gezileri yapmak	K <sub>4</sub>	1	14	7
2. Söyleşiler	1. Yazarla söyleşiler ve imza günü düzenleme	K <sub>5, 13</sub>	1	14	14
3. Sosyal çevre etkinlikleri	1. Okul dışı ortamlarda (ev, yurt ve kafelerde) okuma sohbetleri yapılmalı.	K <sub>1, 3, 6, 9</sub>	4	14	28
	2. Anne baba bilinçlendirilmelidir.	K <sub>2</sub>	1	14	7
	3. Okuma kafeleri açılabilir.	K <sub>11</sub>	1	14	7
4. Okuma programları	1. Okuma projeleri yapılabilir.	K <sub>2</sub>	1	14	7

Okuma alışkanlığını geliştirmek için okulda yapılabilecek programlar öğretmenlerin görüşlerine göre; geziler, söyleşiler, sosyal çevre etkinlikleri ve okuma programları olmak üzere 4 ana tema ve 8 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir.



### Geziler

Öğretmenler, öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmak için onlarla halk kütüphanelerinin, kitapçıların sık sık ziyaret edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Uygulamaya katılan öğretmenlerden 6'sı, bu tür gezilerin okuma alışkanlığının edinilmesinde yararlı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler, "Kütüphane gezileri bu alanda verimliliği artırır (K14), Kütüphane, kitap fuarı vb. günlük geziler (K7), Yazarları tanıtmak için gezi düzenlemek (K4)..." ifadeleriyle kütüphaneye, kitapçılara, kitap fuarlarına sık sık gitmenin faydalı olabileceğini değerlendirmiştir.

### Söyleşiler

Uygulamaya katılan 3 öğretmen, "Yazarların imza ve söyleşileri izlenebilir (K5)..." ifadeleriyle öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için onların yazar söyleşilerine götürülebileceğini belirtmiştir.

### Sosyal çevre etkinlikleri

Uygulamaya katılan 6 öğretmen, "Evlerde-işyerlerinde her yerde okuma faaliyeti yürütülebilir (K6), Anne-baba bilinçlendirilmelidir (K2), Sırf öğrenciler için okuma kafeleri açılabilir (K11), Öğrencilerle okul dışında özellikle doğada kitap okumak eğlendirici ve verimli olacaktır (K3), Yurtlarda veya kahvehanelerde okuma söyleşileri yapılmalıdır (K1)..." ifadeleriyle başta ailenin bilinçli olmasının, öğrencilerin yaşadıkları sosyal çevrelerinde okuma alışkanlığını geliştirici etkinliklere yer verilmesinin önemli olduğunu düşünmektedir.

### Okuma programları

Uygulamaya katılan 1 öğretmen, "Projeler yapılabilir (K2)" ifadesiyle okul dışında okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik okuma programlarının yapılması gerektiğini belirtmiştir.

## 7. Problem

Bu problemin çözümünde öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasını engelleyen durumlara yönelik görüşlerinin incelenmesinden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

*TDE Öğretmenlerine Göre Okuma Alışkanlığını Etkileyen Olumsuz Durumlar*

Tema	Okuma alışkanlığı edinmeyi engelleyen durumlar	Katılımcılar	n	N	%
1. Teknoloji ve sosyal medya	1. Teknoloji araçları (bilgisayar, tablet, telefon)	K <sub>1, 2, 6, 9, 13</sub>	5	14	36
	2. Sosyal medya	K <sub>9</sub>	1	14	7
	3. İnternet	K <sub>1</sub>	1	14	7
2. Okul derslerinin yoğunluğu	1. Yoğun ders programı	K <sub>3, 8, 10, 12</sub>	4	14	28
	2. Zaman sorunu	K <sub>8</sub>	1	14	7
3. Okuma baskısı	1. Okuma baskısı	K <sub>4, 5, 6, 7</sub>	1	14	28
4. Sınavlar	1. Çoktan seçmeliye dayanan sınav sistemi	K <sub>10, 12</sub>	2	14	14
	2. Velilerin dersteki akademik başarıyı incelemeleri	K <sub>12</sub>	1	14	7
5. Kitaba erişim	1. Okul kütüphanelerinin yetersizliği	K <sub>3, 14</sub>	2	14	14
	2. Ekonomik sıkıntı	K <sub>1, 3</sub>	2	14	14
	3. Öğrencin doğru kitabı seçememeleri	K <sub>4</sub>	1	14	7
6. Sosyal çevre	1. Okuyan bir çevreden yoksun olma	K <sub>4</sub>	1	14	7

Okuma alışkanlığına etki eden olumsuz etmenlerin öğretmenlerin görüşlerine göre teknoloji araçları ve sosyal medya, okul derslerinin yoğunluğu, okuma baskısı, sınavlar, kitaba erişim, sosyal çevre olmak üzere 6 ana tema ve 12 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir.

### ***Teknoloji araçları ve sosyal medya***

Öğretmenler, öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmada teknolojinin olumsuz etki ettiğini belirtmişlerdir. Uygulamaya katılan öğretmenlerden 5'i, sosyal medya kullanımının ve teknolojik aygıtlarda zaman geçirmenin kitap okumaya ayrılan zamanı azalttığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, "Hayatlarında çeldiricilerin fazla olması. İnternet, telefon gibi... (K13), Aslında yeni nesil rahat. Onları olumsuz etkileyen tek faktör interneti ve bu mecraya bağlı makineleri yanlış kullanmaları. Bu edevatin kölesi olmaları (K1), Teknoloji (bilgisayar, tablet, telefon) oyunları (K2)..." ifadeleriyle teknoloji araçlarının ve sosyal medyanın yoğun kullanımının öğrencilerde okuma alışkanlığının kazanılmasına en büyük engel olduğunu belirtmişlerdir.

### ***Okul derslerinin yoğunluğu***

Uygulamaya katılan 4 öğretmen, "Okulda ders saatlerinin çok fazla olması ve öğrencilerin kendilerine ayıracak zamanlarının çok az olmasıdır (K8), Ders yüklerinin ağır olması (K12)..." ifadeleriyle okuma alışkanlığının edinilmesinde okuldaki ders saatlerinin fazla olması öğrencilerin kendilerine zaman ayıramamalarına neden olduğunu belirtmiştir.

### ***Okuma baskısı***

Uygulamaya katılan 4 öğretmen, "Çevreden kitap okuma baskısı yapılması (K8), Onların sevmediği konularda, dili ağır olan eserleri okumaları için zorlamak sanırım (K5)..." ifadesiyle sürekli olarak baskı ve zorlama ile öğrenciye okumanın dayatılması, öğrencinin okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine bunun da öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanamamalarına neden olduğunu belirtmiştir.

### ***Kitaba erişim***

Uygulamaya katılan 4 öğretmen, "Okul kütüphaneleri zenginleştirilmelidir. Çünkü kitap fiyatları öğrenciler için yüksektir (K1), Bazı öğrencilerimizin ekonomik sıkıntıları da buraya eklenebilir (K1)..." ifadeleriyle okul kütüphanelerinin yetersiz olduğunu, ayrıca öğrencilerinin maddi yetersizlikler nedeniyle istedikleri kitaplara ulaşamadıklarını belirtmiştir.

### ***Sınavlar***

Uygulamaya katılan 2 öğretmen, "Dersler, teste dayalı sınav sistemi (K10), Akademik başarıyı daha fazla önemsemeleri, velilerin akademik başarıyı beklemeleri (K12)..." ifadeleriyle öğrencilerin ailelerinin akademik başarıyı öncelemeleri dolayısıyla, öğrencilerin de kitap okumaya zaman ayırmak yerine sınavlara çalışmayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

### ***Sosyal çevre***

Uygulamaya katılan 1 öğretmen, "Okuyan entelektüel kişilerle karşılaşmamaları bu yaşantıyı deneyimleme şansı bulamamaları (K4)..." ifadesiyle sosyal çevrenin etkisini belirtmiştir.

### 8. Problem

Bu problemin çözümünde TDE öğretmenlerinin, okuma alışkanlığı kazanmış öğrenciler ile okuma alışkanlığı kazanmamış öğrenciler arasında ne gibi farklılıklar olduğuna yönelik görüşlerinin incelenmesinden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

*TDE Öğretmenlerine Göre Okuma Alışkanlığı Kazanmış ve Kazanmamış Öğrencilerde Farklılıklar*

Tema	Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanma durumlarına göre farklılıkları	Katılımcılar	n	N	%
1.Anlama ve anlatma becerilerini geliştirme	1. Kendini ifade etme becerileri iyidir.	K <sub>2, 3, 5, 7, 10, 11, 12</sub>	7	14	50
	2. Güzel ve etkili konuşma becerileri gelişmiştir.	K <sub>1, 2, 11</sub>	3	14	21
	3. Yazmaya karşı olumlu tutumları vardır.	K <sub>2, 12</sub>	2	14	14
	4. Anlama becerileri daha iyidir.	K <sub>14</sub>	1	14	7
2.Bilişsel becerilerini geliştirme	1. Mantık, muhakeme güçleri gelişmiştir.	K <sub>3, 4, 10</sub>	3	14	21
	2. Ders başarısı daha iyidir.	K <sub>5, 14</sub>	2	14	14
	3. Yorumlama becerileri gelişmiştir.	K <sub>7, 8</sub>	2	14	14
	4. Bilişsel olarak daha iyiler.	K <sub>10</sub>	1	14	7
	5. Düşünce dünyaları gelişmiştir.	K <sub>13</sub>	1	14	7
3.Duyuşsal becerilerini geliştirme	1. Karakterli ve olgundur.	K <sub>3, 4, 9</sub>	3	14	21
	2. Duygu dünyaları gelişmiştir.	K <sub>13</sub>	1	14	7
	3. Özgüvenleri yüksektir.	K <sub>4</sub>	1	14	7
4.Kültürel donanım kazandırma	1. Kültürlü davranışlar sergilerler.	K <sub>1</sub>	1	14	7
	2. Nitelikli sohbetlerde bulunurlar.	K <sub>1</sub>	1	14	7
	3. Bakış açıları gelişmiştir.	K <sub>10</sub>	1	14	7

TDE öğretmenlerine göre okuma alışkanlığı kazanmış ve kazanmamış öğrencilerin farklılıkları 4 ana temada toplanmıştır. Bunlar; anlama ve anlatma becerilerini geliştirme, bilişsel becerilerini geliştirme, duyuşsal becerilerini geliştirme ve kültürel donanım kazandırmadır.

#### **Anlama ve anlatma becerilerini geliştirme**

Öğretmenler, okuma alışkanlığını kazanmış öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmamış öğrencilere göre dil becerilerinin daha gelişmiş olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamaya katılan öğretmenlerden 9’u, okuma alışkanlığının dil becerilerinin etkin kullanımını sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, “Kendini iyi ifade etme, güzel ve etkili konuşma. Yazma (hikâye, şiir) çalışmalarına meyletme (K2), Konuşma, ifade yeteneği farklılığı oluşuyor (K11)...” ifadeleriyle okuma alışkanlığını kazanmış öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini daha etkin kullanabildiklerini belirtmişlerdir.

#### **Bilişsel becerilerini geliştirme**

Uygulamaya katılan 8 öğretmen, “Okudukları soruyu daha hızlı kavriyorlar (K14), Okuma alışkanlığı olan öğrencilerin muhakeme güçleri gelişmektedir (K3) ...” ifadeleriyle okuma alışkanlığını kazanmış öğrencilerin anlama, kavrama ve karar verme gibi bilişsel becerilerinin diğerlerine göre daha ileri düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

#### **Duyuşsal becerilerini geliştirme**

Uygulamaya katılan 4 öğretmen, “Özgüvenli, ağırbaşlı çocuklar haline geliyorlar (K4), Ahlaki açıdan öğrencilere her daim olumlu etkisi olmaktadır (K9), Okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin

kişilik olarak görüşleri gelişmektedir (K3)...” ifadeleriyle okuma alışkanlığını kazanmış öğrencilerin çevresiyle daha nitelikli ilişkiler kurabildiğini ve duygusal dünyalarının da zengin olduğunu belirtmiştir.

### **Kültürel donanım kazandırma**

Uygulamaya katılan 2 öğretmen, “Oturma-kalkmasından tutun da size davranışına, konuşmasına kadar çok farklı olabiliyorlar (K1)...” ifadesiyle okuma alışkanlığını kazanmış öğrencilerin kültürlü, deneyimli insan davranışlarını sergilediklerini belirtmiştir.

### **9. Problem**

Bu problemin çözümünde TDE öğretmenlerine göre öğrencilerin okuma ilgileri ve tercihlerine yönelik görüşlerinin incelenmesinden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

*TDE Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Okuma İlgileri ve Tercihleri*

Tema	Öğrencilerin okuma ilgileri ve tercihleri	Katılımcılar	n	N	%
1. Edebi türler	1. Roman	K <sub>1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13</sub>	11	14	79
	2. Şiir	K <sub>2, 10</sub>	2	14	14
	3. Anı	K <sub>10</sub>	1	14	7
	4. Hikâye	K <sub>2</sub>	1	14	7
	5. Biyografi	K <sub>11</sub>	1	14	7
	6. Efsane	K <sub>4</sub>	1	14	7
2. Kitap konuları	1. Macera	K <sub>3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13</sub>	8	14	57
	2. Fantastik	K <sub>1, 9, 11, 12, 13</sub>	6	14	43
	3. Polisiye	K <sub>3, 5, 6, 9</sub>	4	14	28
	4. Aşk	K <sub>3, 4, 5, 14</sub>	4	14	28
	5. Tarih	K <sub>2, 10, 14,</sub>	4	14	21
	6. Korku	K <sub>3, 5, 11</sub>	3	14	21
	7. Bilim kurgu	K <sub>5, 12, 14</sub>	3	14	21
	8. Gençlik	K <sub>2, 3</sub>	2	14	14
	9. Spor	K <sub>2</sub>	1	14	7
	10. Magazin	K <sub>1</sub>	1	14	7
3. Cinsiyete göre okuma durumları	1. Kızlar daha çok okuyor.	K <sub>1, 2, 6, 10, 11, 12, 14</sub>	7	14	50
	2. Kızlar daha disiplinli okuma alışkanlığına sahip.	K <sub>9, 13</sub>	2	14	14
	3. Kızlar okuma projelerinde daha istekliler.	K <sub>1</sub>	1	14	7
	4. Cinsiyete göre farklılık yok	K <sub>7</sub>	1	14	7
4. Kitabın dil ve anlatımı	1. Heyecan uyandıran anlatımı tercih ederler.	K <sub>13</sub>	1	14	7

TDE öğretmenlerine göre öğrencilerin hangi tür, konu, tarz kitapları okumayı sevdiğine yönelik görüşlerinin; edebi türler, kitap konuları, cinsiyete göre okuma durumları, kitabın dil ve anlatımı olmak üzere 4 ana temada toplandığı belirlenmiştir.

### Edebi türler

Uygulamaya katılan 12 öğretmen, “Roman okumayı tercih ediyorlar (K9), Güncel ve fantastik romanlar daha çok tercih ediliyor (K12), Çoğunlukla hikâye sonrasında roman, şiir (K19)...” ifadeleriyle öğrencilerin daha çok roman türünü okuduklarını bu türden sonra şiiri tercih ettiklerini belirtmiştir.

### Kitap konuları

Uygulamaya katılan 14 öğretmen, “Macera konuları ilgililerini çeker ve macera kitaplarını severek okurlar (K5), Çağın getirdiği fantastik kitaplar daha fazla ilgilerini çekmektedir (K9), Daha çok gençlerin yaşamlarını konu alan kitaplar dikkatlerini çekmektedir (K3), Aşk konularını tercih ederler (K14), Sınıfa göre değişmesine rağmen magazin tarzını daha çok seviyorlar (K1)...” ifadeleriyle öğrencilerin sınıf düzeyine göre değişmekle birlikte gençlik dönem konuları ve aşk konularını okuma eğiliminde olduklarını belirtmiştir.

### Cinsiyete göre okuma durumları

Uygulamaya katılan 10 öğretmen, “Kızlarda okuma alışkanlığı daha fazla (K13), Kız öğrencilerin erkeklere göre daha çok okuduklarını gözlemledim (K2)...” ifadeleriyle kızların erkeklere oranla daha çok okuma alışkanlığına sahip olduklarını belirtmiştir.

### Kitabın dil ve anlatımı

Öğretmenler, öğrencilerin dil ve anlatım yönünden akıcı ve heyecan verici üslubu olan kitapları beğendiklerini ve okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Uygulamaya katılan öğretmenlerden biri, “Heyecan uyandıran üslubu tercih ederler (K13)” ifadesiyle öğrencilerin kitap tercihinde kitapların dil ve anlatımının etkili olduğunu değerlendirmektedir. Diğer öğretmenler bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir.

## 10. Problem

Bu problemin çözümünde TDE öğretmenlerine göre öğrencilerin kitap okuma nedenlerine yönelik görüşlerinin incelenmesinden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

*TDE Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Kitap Okuma Nedenleri*

Tema	Öğrencilerin kitap okuma nedenleri	Katılımcılar	n	N	%
1. Hobi-eğlence	1. Okuma isteği ve sevgisi dolayısıyla okurlar.	K <sub>1, 3, 4, 5, 6, 9, 12, 14</sub>	8	14	57
	2. Hobi, eğlenceli zaman geçirmek için okurlar.	K <sub>9, 10</sub>	2	14	14
2. Okuma etkinlikleri	1. Okuma saatleri nedeniyle okurlar.	K <sub>14, 4</sub>	2	14	14
	2. Okuma etkinlikleri sayesinde okurlar.	K <sub>3</sub>	1	14	7
	3. Okuma projeleriyle okurlar.	K <sub>4</sub>	1	14	7
3. Öğretmen ve ailenin etkisi	1. Aile-okul-öğretmen teşviğiyle okurlar.	K <sub>6, 13</sub>	2	14	14
	2. Aile-okul baskı ve zorlamasıyla okurlar.	K <sub>1, 12</sub>	2	14	14
4. Not kaygısı	1. Performans ödevi ve not kaygısından dolayı okurlar.	K <sub>2, 4, 5</sub>	3	14	21
	2. Sınavda soru olarak sorulduğu için okurlar.	K <sub>2</sub>	1	14	7

TDE öğretmenlerine göre öğrencilerin kitap okuma nedenlerine yönelik görüşlerinin; hobi-eğlence, okuma etkinlikleri, öğretmen ve ailenin etkisi ve not kaygısı olmak üzere 4 ana tema altında toplandığı belirlenmiştir.

**Hobi-eğlence**

Uygulamaya katılan 9 öğretmen, “Çoğu severek ve kendi istediği için okuyor (K14), Çoğunlukla sürükleyici buldukları kitapları, ilgilerini çektiği için okuyorlar (K4)...” ifadeleriyle öğrencilerin okumaktan keyif aldıkları için kitap okuduklarını belirtmiştir.

**Öğretmen ve ailenin etkisi**

Öğretmenler, öğrencilerin baskı ve zorlamayla kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Uygulamaya katılan 2 öğretmen, “Biraz da aile ve okulun baskısıyla okuyorlar (K12)...” ifadeleriyle öğrencilerin öğretmen ve ailelerinin istemesi ya da zorlamasıyla kitap okuduklarını belirtmişlerdir.

**Okuma etkinlikleri**

Uygulamaya katılan 3 öğretmen, “Okuma saatlerimizde veya performans görevleri ile projeler nedeniyle de kitap okuyorlar (K1)...” ifadeleriyle öğrencilerin düzenlenen okuma etkinlikleri sayesinde okuma yaptıklarını belirtmişlerdir.

**Not kaygısı**

Uygulamaya katılan 3 öğretmen, “Öğretmenin not vermesi ve sınavda soru olarak sorması nedeniyle okurlar (K22)...” ifadeleriyle öğrencilerin belirlenen kitaplardan sorulacak soruları yanıtlayabilme ve yüksek not alma kaygısı nedeniyle kitap okuduklarını belirtmiştir.

**11. Problem**

Bu problemin çözümünde TDE öğretmenlerine göre öğrencilerin kitaplara nasıl eriştiğine yönelik görüşlerinin incelenmesinden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

**TDE Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Kitaplara Erişimi**

Tema	Öğrencilerinin kitaplara erişimi	Katılımcılar	n	N	%
1. Kütüphane	1. Okul kütüphanesi	K <sub>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14</sub>	12	14	86
	2. Halk kütüphanesi	K <sub>1, 2, 4, 5, 6, 7, 13, 14</sub>	9	14	64
2. Kitapçı ve yayınevi	1. Kitapçıdan satın alma yoluyla	K <sub>2, 4, 7, 12, 13</sub>	5	14	36
	2. Yayınevinden toplu kitap alımı	K <sub>6</sub>	1	14	7
3. Kurumlar	1. Milli Eğitim Müdürlüğünden	K <sub>10, 11, 12</sub>	3	14	21

TDE öğretmenlerine göre öğrencilerin kitaplara erişime durumları; kütüphane, kitapçı ve yayınevi, kurumlar olmak üzere 3 ana tema altında toplanmıştır.

**Kütüphane**

Öğretmenler, öğrencilerin kitaplara kütüphaneden eriştiğini belirtmişlerdir. Uygulamaya katılan öğretmenlerden 12’si, okul kütüphanesi ya da halk kütüphanelerinden öğrencilerin kitap temin ettiği yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenler, “Okulumuzun zengin bir kütüphanesi var. Orada olmayanlar için il halk kütüphanesine yönlendiriyorum (K4), Okul kütüphanesi veya il halk kütüphanesi (K2)...” ifadeleriyle öğrencilerin en çok okul kütüphanesi ve halk kütüphanelerinden kitaplara eriştiklerini belirtmişlerdir.

**Kitapçı ve yayınevi**

Uygulamaya katılan 6 öğretmen, “Toplu kitap alımından yararlanıyoruz (K6), Maddi durumu iyi olanlar alıyor (K2)...” ifadeleriyle öğrencilerin kitapçılardan ve yayınevlerinden satın alma yoluyla kitaplara eriştiğini belirtmiştir.

### **Kurumlar**

Uygulamaya katılan 3 öğretmen, “Milli Eğitim Müdürlüğü vasıtasıyla bizlere kitaplar veriliyor (K10)...” ifadesiyle öğrencilerin okullarda uygulanan okuma projeleri kapsamındaki çalışmalar sayesinde Milli Eğitim Müdürlüğü’nün temin ettiği kitapları okuduklarını belirtmiştir.

### **Tartışma ve Sonuç**

TDE öğretmenlerine göre okuma alışkanlığı, ilgi ve istekle, belli aralıklarla tekrar eden, sürekli ve düzenli yapılan bir eylem ve duyuşsal açıdan öğrencinin okumaya karşı sahip olduğu olumlu bir tutumdur.

Öğretmenlere göre öğrencilerde okuma alışkanlığı ile ilgili aranan temel ölçütler; öğrencinin sürekli ve düzenli okuması ile ondaki okuma ilgi ve isteğidir. Öğrencilerin okuma eylemini sürekli yapmaları, günlük okuma yapmaları ve başladıkları bir kitabı bitirmeleri, isteyerek kitap okumaları, yanlarında kitap taşımaları ve bir kitabı bitirdikten sonra hemen yeni bir kitap arayışına girmeleri gibi özellikler onların okuma alışkanlığına sahip olduklarını gösterir. Öğretmenlere göre bu özellikleri gösteren öğrencilerin okuma kültürü edindiği söylenebilir.

TDE öğretmenlerinin geneline göre okuma alışkanlığı akademik başarıyı artırır. Aynı zamanda okuma alışkanlığı öğrencilerin dil becerilerini ve bilişsel gelişimlerini olumlu etkileyerek derslerde ve sınavlarda başarılı olmalarını sağlar. Öğretmenlerin bu görüşleri bundan önceki araştırmaların; ortaokul öğrencileri ve öğretmenleri (Karatay ve Dilekçi 2020; Sallabaş, 2008; Yaman ve Süğümlü, 2010); ortaöğretim öğrencileri (Acıyan, 2008; Gallik, 1999); lisans öğrencileri (Tatar ve Soylu, 2006) üzerine yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlere göre okuma alışkanlığının öğretimin her kademesinde öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği, artırdığı söylenebilir. Lise öğrencilerinin temel eğitimden itibaren edinmesi gereken bu alışkanlıklarının geliştirilmesi hem okul sınavlarında akademik başarı hem de bir üst öğretim kademesi üniversiteye geçişte onlara okumaya dayalı sınav sorularını anlamada kolaylık sağlar.

TDE öğretmenleri, öğrencilerinin okuma alışkanlığını geliştirmek için sınıfta; okuma saatleri, kitap söyleşileri, yazar ve eser tanıtımları, okuma grupları, kitapların filmlerinin izlenmesi, okuma dersleri ve yazar söyleşileri gibi etkinliklerin yapılabileceğini belirtmişlerdir. Bu etkinliklerin öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmesi için öğretmenin rehber olması, okuma eylemini ödüllendirmesi ve okuma sürecini takip etmesi gerekir. Öğretmenler, bu etkinliklerin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmasını öncelikle öğrencinin ilgi ve seviyesinin belirlenmesine, daha sonra sınıfta öğretmenin buna yönelik etkin çaba göstermesine bağlamıştır. Sınıf lideri olarak öğretmenin dersle ilgili öğrencilerin etkinliklere etkin katılımı ve insani değerleri kazanmasında onları temsil etmesi ve bu değerleri yaşadığını göstermesi öğrenciler için en iyi örnektir. Okuma alışkanlığının da kazanılmasında öğretmenin önemli bir model olduğu bilinmektedir (Acıyan, 2008).

Lise öğrencilerinin okuma alışkanlığını geliştirmek için öğretmenlere göre okulda şu etkinlikler yapılabilir: okulda okuma saatleri ve söyleşileri, kitap okuma yarışmaları, kitap okuma projeleri, kitap kahramanları günü etkinliği, kitap kahramanları tiyatrosu, okul kütüphanesinde okuma etkinlikleri ve sosyal medyanın etkin kullanılması. Bu etkinliklerin yanında bu sürece rehberlik eden öğretmenlerin, okuma eylemini ödüllendirmesi, okuma sürecini takip etmesi ve okunan kitap ile ilgili sınavlar yapması öğrencilerin okuma ilgi ve isteğini artırır. Özellikle öğretmenlerin okumayı takip etmesi ve okuma davranışını ödüllendirmesi öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmalarında etkilidir (Karatay ve Dilekçi, 2020). Öğretmenlerin bu görüşleri arasında yer alan okunan kitapla ilgili sınavlar yapmak, başlangıçta öğrencileri kitap okumaya güdüleme açısından iyi görünebilir fakat bu sınavlar zamanla okumayı bir ihtiyaç veya eğlence olmaktan çok zorunlu hale getirir, öğrencilerin hem okula hem de okumaya karşı olumsuz bir tutum edinmesine neden olabilir. Bu durumun önüne geçmek, öğrencilerde kitaba karşı olumlu bir tutum geliştirmek ve onlara okuma alışkanlığı kazandırmak için kitap okumanın sevdirmesi hedeflenmeli ve buna yönelik çaba gösterilmelidir.

Öğrencilerin okuma alışkanlığını etkileyen önemli etmenler okul dışındaki sosyal çevre ve eğlence alanlarıdır. Öğretmenler öğrencilere okuma alışkanlığı edindirmek için kitap gezilerinin ve yaşadıkları sosyal çevrenin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca okullarda yapılan okuma projeleriyle

bu alışkanlık bütün okullarda yaygınlaştırılabilir. Bundan önceki araştırmalarda da okul dışında yapılan okuma etkinliklerinin bu alışkanlığı kazandırmada önemli bir paya sahip olduğu belirtilmiştir (Acıyan, 2008; Glasser, 1999; Karatay ve Dilekçi, 2020; Maden ve Maden, 2018). Çünkü öğrencinin davranışlarına yön veren sadece okul değil, bununla beraber aile ve sosyal çevredir.

Okuma alışkanlığının kazanılmasında belirleyici öğelerden biri ailedir. Çocukluktan itibaren aile ile birlikte yapılan okuma etkinlikleri, aile bireylerinin okuma alışkanlığına sahip olması aile içindeki her bireyi olumlu yönde etkilemektedir (Acıyan, 2008; Clark, 2010; Gaona ve González, 2011; Doiron ve Asselin, 2011; Oriogu, 2015; Ivey ve Broaddus, 2001; Karatay ve Dilekçi 2020; Karatay, Külah ve Kaya, 2020; Taşkesenlioğlu, 2013; Wicks, 1995; Yılmaz, 2004; Zickuhr vd., 2012). Okul dışında aile ortamı okuma alışkanlığının yeşermesi ve gelişmesinde en önemli etkidir.

Öğretmenlere göre okuma alışkanlığının öğrencilerde oluşmasını engelleyen en büyük etmenler; teknoloji ve sosyal medyanın aşırı kullanımınıdır. Televizyon, telefon, tablet ve bilgisayara ayrılan zaman arttıkça kitap okumaya ayrılan zaman azalmaktadır. Okul derslerinin yoğun olması ve öğrencinin özellikle son sınıfta sınavlara hazırlanması okul dışı saatlerde okul derslerinin öncelenmesine ve hobi olarak dahi okuma faaliyetinin ihmal edilmesine sebep olmaktadır. Tella ve Akande'ye (2007) göre, ilköğretim öğrencilerinin okumasını olumsuz olarak en çok engelleyen etmenlerden biri televizyon izlemidir. Ortaöğretim öğrencileri daha çok telefon ve bilgisayarda, sosyal medya ve oyun uygulamalarında zaman geçirmektedir. Taşkesenlioğlu (2013), araştırmasında lise öğrencilerinin zamanlarını televizyon izlemeye ve bilgisayarla zaman geçirmeye ayırdığını ve okumalarını engelleyen en önemli sebep olarak çalışma yorgunluğunu bulgulamıştır. Bu sonuçlar gösteriyor ki teknolojik aygıtlarda geçirilen zaman arttıkça ve sınavlara hazırlanma baskısı, okumaya ayrılan süreyi azaltmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin bulunduğu sosyal çevrenin eğitim ve kültür açısından yeterli düzeyde olmaması bu alışkanlığın yeşermesi ve gelişmesini engeller. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin maddi yetersizliği ya da kütüphanelerin yetersizliği nedeniyle öğrencilerin istedikleri kitaba ulaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin kitap okuma nedenlerine bakıldığında, öğrenciler kitap okumayı bir eğlence aracı olarak görmekte ve zamanı keyifle geçirmek için kitap okumaktadır. Temizyürek, Çolakoğlu ve Çoşkun (2013) ve Uslu Üstten ve Pilav'a göre de (2014) lise öğrencilerini okumaya teşvik eden nedenlerin en önemlisi okumayı sevmeleridir. Her iki araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerde okuma eyleminin içten gelen bir istek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Taşkesenlioğlu'ya göre (2013), lise öğrencilerinin büyük bir kısmı okuma faaliyetini ya okul derslerinde başarılı olmak için ya da boş zamanlarını değerlendirmek için gerçekleştirirler. Bu durum temel eğitim düzeyindeki öğrenciler için de aynıdır (Majid ve Tan 2007). Bu veriler birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin okuma nedenleri: okuldaki okuma etkinliklerine katılmak, eğlenmek, sosyal çevrenin etkisi ve okul derslerinde akademik başarı elde etme kaygısı şeklinde sıralanabilir. Bütün bunlardan en önemlisi okulda öğretmen ve evde aile, öğrencileri okumaya güdüler. Öğretmenlerin ve ailelerin bu çabalarının baskıya dönüşmesi öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine de neden olabilmektedir. Öğretmenler ve aileler öğrenciye kitap okuma sevgisinin aşılınması sürecinde olumlu ve ilgili bir davranış sergilemeli ve bilinçli bir çaba göstermelidir.

TDE öğretmenlerine göre okuma alışkanlığı kazanmış öğrenciler, anlama ve anlatma dil becerilerini etkin kullanmaktadır. Bu alışkanlığa sahip öğrencilerin mantık, muhakeme, yorumlama gibi üst düzey düşünme becerileri gelişmiştir. Bu öğrenciler bilişsel açıdan okuma alışkanlığı kazanmamış öğrencilere göre daha ileri düzeydedirler. Hatta duyuşsal açıdan bu öğrencilerin ahlaki davranışları ve iç dünyaları diğerlerine göre daha iyidir, sağlam karakterli ve özgüvenleri yüksektir.

Öğretmenlere göre öğrenciler kitap seçerken sırasıyla en çok; roman, şiir, anı, hikâye, biyografi, efsane türlerini tercih etmektedir. Konu olarak da; macera, fantastik, polisiye, aşk, tarih, korku, bilim kurgu, gençlik, spor ve magazin konularını içeren kitapları tercih ederler. Bundan önceki araştırma bulgularına göre de öğrencilerin, kütüphanelerde özellikle hikâye ve roman türündeki kitapları tercih ettikleri belirlenmiştir (Acıyan, 2008; Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006; Karakoç, 2005; Taşkesenlioğlu, 2013; Vostrovsky, 1899). Bu tercihler öğrencilerin cinsiyetlerine göre de farklılaşmaktadır.

Öğretmenlere göre kız öğrenciler, okumaya karşı daha isteklidir ve daha çok kitap okumaktadır. Dolayısıyla erkeklere göre daha fazla okuma alışkanlığına sahiptir. Bu değerlendirme, farklı



düzeylelerdeki öğrenciler üzerine yapılan araştırmalarda da ortaya konmuştur (Can, Türkyılmaz, Karadeniz, 2010; Karatay ve Dilekçi, 2020; Taşkesenlioğlu, 2013; Topçu, 2005; Uslu Üstten ve Pilav, 2014).

Öğrencilerin sadece okuma alışkanlıkları değil okuma tercihleri de cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır. Kitap seçiminde okunan kitabın türü ve konusu kadar onu seçen öğrencinin cinsiyeti de belirleyici bir etmendir. Wicks (1995), erkek çocukların kitap seçimleri üzerine yaptığı araştırmada erkek çocukların hemen hepsinin kurgu kitaplarını okuduğunu ortaya koymuştur. Vostrovsky (1899), öğrencilerin kitap seçiminde konuyu göz önünde bulundurdıkları, okuma zevkleri bakımından erkek ve kız çocukları arasında çeşitli farklılıkların olduğunu; kız çocuklarının daha çok iç dünyalarını yansıtan kitaplardan, erkek çocuklarının ise macera kitaplarından hoşlandığını belirlemiştir. Uslu Üstten ve Pilav (2014), araştırmasında ise kız öğrencilerin macera, hayvan konulu ve bilim kurgu türünde kitapları tercih ettikleri; erkek öğrencilerin en fazla macera, savaş ve hırsız/dedektif konularında yazılmış kitapları okuduklarını belirlemiştir.

TDE öğretmenlerine göre öğrenciler en çok okul ya da halk kütüphaneleriyle kitaplara erişmektedir. İstedikleri kitap kütüphanelerde yoksa kitapçılardan satın almaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Müdürlüğü çeşitli okuma projeleri aracılığıyla öğrencilere kitap temin etmektedir. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında kütüphanelerin katkısı olduğu çeşitli araştırmalarda bulgulanmıştır (Clark, 2010; Gaona ve González, 2011; Majid ve Tan, 2007; Oriogu, 2015; Taşkesenlioğlu, 2013; Tella ve Akande, 2007; Wicks, 1995; Yılmaz, 2004; Zickuhr, vd., 2012 ). Alanyazındaki bu araştırma bulguları gösteriyor ki kütüphaneler, tüm öğretim kademelerindeki öğrenciler için kitaba ulaşmada temel merkez olmakla birlikte birincil bir bilgi-kültür kaynağıdır. Çocukluktan gençlik çağına dek öğrencilerin kitaba ulaşmasında kullanılan birinci yol kütüphanelerdir.

Edebiyat öğretmenleri genel olarak öğrenciler için okuma alışkanlıklarının öneminin ve onu elde etmek için okul içinde ve dışında yapılması gereken faaliyetlerin farkındadırlar. Fakat okuma alışkanlığını geliştirici, ilgi çekici ve dünyada yaygın olarak kullanılan sınıf içi (rehber eşliğinde kapsamlı okuma, paylaşımlı ve etkileşimli okuma, akvaryum tekniği, Sokrates yöntemi, edebiyat halkaları) ve sınıf dışı (okuma toplulukları, web 2 araçları ve sosyal medya uygulamaları, e-kitaplar), bireysel ve grup olarak okuma teknikleri hakkında yeteri kadar bilgi sahibi oldukları söylenemez.

### Öneriler

Okuma alışkanlığı lise öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal, sosyal becerileri üzerinde yararları dikkate alındığında bu alışkanlığın kazandırılması ve geliştirilmesi için öğretmen ve ailelere önemli bir sorumluluk düşmektedir. Bu alışkanlığın kazandırılması için şunlar yapılabilir:

- Öğretmenler ve aileler, kitap okuma konusunda öğrencilere örnek olabilir.
- Öğretmen ve aileler bu alışkanlığın kazandırılması için iş birliği kurabilirler.
- Kütüphaneler her yaş grubundaki öğrencilere hitap edecek şekilde zenginleştirilebilir.
- Kitap fuarı vb. etkinliklere ailece ve sınıfça geziler düzenlenebilir.
- Okunan kitaplarda geçen mekânların keşfedilmesi için ailece ve sınıfça geziler düzenlenebilir.
- Okul içinde ve dışında kitap okuma etkinlikleri, yarışmaları düzenlenebilir.
- Öğrencilerin okuma sohbetleri yapabilecekleri etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğrencilerin gelişim düzeyleri ve ilgileri dikkate alınarak her yaş düzeyi için okuma listeleri oluşturulabilir.
- Öğrencilere beğenerek izledikleri filmlerin kitapları okutulabilir.

### Kaynaklar

- Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28. Retrieved from <http://www.tk.org.tr/index.php/tk/article/view/8>.

- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim*, 169, 277-296.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *The theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453–479). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 1-21.
- Clark, C. (2010). Linking School Libraries and Literacy: Young People's Reading Habits and Attitudes to Their School Library and an Exploration of the Relationship between School Library Use and School Attainment. *National Literacy Trust*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513438.pdf>.
- Clark, C., & Foster, A. (2005). Children's and Young People's Reading Habits and Preferences: The Who, What, Why, Where and When. *National Literacy Trust*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541603.pdf>.
- Doiron, R. ve Asselin, M. (2011) Promoting a culture for reading in a diverse world. *International Federation of Library Associations and Institutions*, 37 (2), 109-117.
- Gallik, J.D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42 (6), 480-489.
- Gaona, J. C. G., & González, E. R. V. (2011). Relationship between reading habits, university library and academic performance in a sample of psychology students. *Revista De La Educación Superior*, 15 (157), 55-73. Retrieved from [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista157\\_S1A3EN.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista157_S1A3EN.pdf)
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum House.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın olmadığı okul*. (Çev. K. Teksöz). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39(3), 113-120. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2005.00409.x>
- Ivey, G. ve Broadus, K. (2001), Justplain reading: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350-377.
- Karakoç, M. (2005). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay H. ve Dilekçi A. (2020). Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin okuma alışkanlıkları *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8 (2), 1-24.
- Karatay, H., Külah, E. ve Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8 (1) , 89-107. DOI: 10.35233/oyea.707967.
- Maden, S. ve Maden, A. (2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik alternatif uygulamaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2018 (10), 1-17. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/36631/378557>.
- Majid, S., & Tan, V. (2007). Understanding the reading habits of children in Singapore. *教育資料與圖書館學*, 45 (2), 187-198. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/14a2/b0eadfb21524fb72861b85910f90745a3be5.pdf>
- Merriam, S. B. (1990) *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mohr, K. A. (2006). Children's choices for recreational reading: A three-part investigation of selection preferences, rationales, and processes. *Journal of Literacy Research*, 38 (1), 81-104. [https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3801\\_4](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3801_4)
- Ogunrombi, S. A. & Adio, G. (1995). Factors affecting the reading habits of secondary school students. *Library Review*, 44 (4), 50-57. Retrieved from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00242539510089750/full/html>.
- Oriogu, C. D. (2015). Catch Them Young: Developing and Improving of School Libraries and Reading Habit of Secondary School Students in Nigeria. *Journal of Education and e-Learning Research*, 2 (4), 60-63. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148726.pdf>.

- Rimensberger, N. (2014). 'Reading is very important, but...: Takingstock of South African student teachers' reading habits', *Reading&Writing- Journal of the Reading Association of South Africa*, 5 (1). <http://dx.doi.org/10.4102/rw.v5i1.50>.
- 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.
- Sangkaeo, S. (1999). *Reading habit promotion in Asian libraries*. 65th IFLA Counciland General Counciland General Conference, Bangkok, Thailand, Aug. 20-28th. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441496.pdf>.
- Shen, L. (2006). Computer technology and college students' reading habits. *Chia-Nan Annual Bulletin*, 32, 559-572. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.526.1818&rep=rep1&type=pdf>
- Summers, K. (2013). Adult reading habits and preferences in relation to gender differences. *Reference & User Services Quarterly*, 52 (3), 243-249. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/refusersq.52.3.243.pdf>.
- Tatar, E. ve Soylu, Y. (2006). Okuma, anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 503-508.
- Taşkesenlioğlu, L. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (9). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16222/169898>.
- Tella, A.,&Akande, S. O. (2007). Children reading habits and availability of books in Botswana primary schools: Implications for achieving quality education. *The Reading Matrix* 7 (2).
- Temizyürek, F., Çolakoğlu, B. K., Çoşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 114-150.
- Topçu, Y.E. (2005). *İlköğretim 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerin okuma alışkanlıkları (Kayseri örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uslu Üstten, A. ve Pilav, S. (2014). A research on high school students' reading interesrts and habits. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*, 10 (4), 764-782.
- Vostrovsky, C. (1899). A study of children's reading tastes. *The Pedagogical Seminary*, 6 (4), 523-535. <https://doi.org/10.1080/08919402.1899.10532977>.
- Wicks, J. (1995). Patterns of reading among teenage boys: the reading habits and book preferences of 13-15-year-old boys. *New Library World*, 96 (5), 10-16. <https://doi.org/10.1108/03074809510090248>.
- 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.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 115-136.
- Zickuhr, K.,Rainie, L., Purcell, K., Madden, M., &Brenner, J. (2012). Younger Americans' reading and library habits. *Pew Internet & American Life Project*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537514.pdf>.

### Extended Abstract

#### Introduction

Reading habit can be defined as an individual's ability to perform the act of reading regularly at certain intervals, to feel the need for reading in personal life, to acquire an interest in reading and developing preferences and liking towards reading in time. In the literature, there are two main factors that affect students' acquiring of the reading habit which may be classified as positive and negative factors. Students' reading preferences and interests may change depending on their levels of development. It is known that the immediate environments of students are influential in selecting books and reading them. It is especially important that school and family environments support

reading. The purpose of this study is to determine the features of the guidance that literature teachers provide for their students in and out of school to enable them to acquire the reading habit and improve their reading skills.

### Method

In this study, the quality of the guidance teachers provided to develop the reading habit in high school students was determined. The research was designed as a case study. The participants were determined using the criterion sampling method which is one of the purposeful sampling methods and 14 volunteer teachers thus selected participated in the study. Semi-structured interview technique was used during data collection. The Reading Habit Interview Form (RHIF) was prepared for the interviews. Due to the COVID-19 pandemic, it was not possible to conduct the interviews face to face. The form was sent to the participants and they were asked to share their opinions in writing. Content analysis of the teachers' opinions was subsequently made. The answers given by the teachers were grouped per question. The participating teachers were coded using a simple letter and number system as p1, p2...where p stands for *participant* and their views were thus listed under the main and sub-themes that emerged in data analysis.

### Results and Discussion

According to teachers, reading habit is an action that students perform with interest and desire which is repeated continuously and regularly at certain intervals. The teachers maintain that reading habit increases students' academic success. It also positively affects their affective development and that it enables students to use their comprehension and verbal expression skills effectively in classes. Teachers stated that activities could be done in and out of school to help students acquire the habit. In the school, activities such as reading hours, book clubs, reading groups, book reading contests, theater performances based on book heroes, author and literary work introductions could be organized. Outside the school, activities such as book reading projects, trips to book fairs and bookstores, participating in author talks, and watching films based on books could be organized.

The teachers stated that parents and teachers were important in helping students acquire the reading habit. They added that the guidance they provided at school, their following the book reading processes of their students, rewarding their students for progress, offering books appropriate to their students' interests and levels and diversifying the in-class reading activities and family members' becoming models regarding reading books, having conversations about the books they finished reading and their going to book fairs and bookstores together with students enabled students to acquire the reading habit.

The teachers stated that excessive use of technology and social media prevents students from acquiring the reading habit. As the time allocated to television, smart-phone, tablet and computer use increases, the time spent for reading books decreases. Secondly, the intensity of school subjects and the preparation of final year students for the upcoming central exams limit the time spent on reading books. They also stated that when choosing books, high school students preferred books in the novel, poem, memoir, story, biography genres, and preferred books that had adventure, fantasy, crime, love, history, horror, science fiction, youth, sport and magazine themes. These preferences and reading frequencies also differed according to gender. Female students were more willing to read and read more often.

According to teachers, high school students mostly used class, school and public libraries to access books. When they could not find the books they wanted, they bought it from bookstores. This shows that schools and libraries are the primary means students use to access books from childhood to adolescence. The results show that teachers, in general, are aware of the importance of the reading habit for students and the activities that need to be done in and out of school for its acquisition.



## Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sentez Metin Yazma Sürecindeki Sorunları: Öğrenci Metinlerinin ve Okuma Süreçlerinin Analizi\*

Fidan GEÇİCİ\*\*

### Öz

21. yüzyılda artan bilgi birikimi ve okuryazarlık bilgisiyle birlikte çoklu kaynaklardan okuma ve anlama, kaynaklardan hareketle metin oluşturma kavramları gündeme gelmiştir. Bu kavramları içeren sentez metin yazma da yazarların birden fazla kaynaktaki bilgilerden ve ön bilgilerinden yararlanarak kendi özgün metinlerini oluşturma sürecini ifade etmektedir. Bu araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin sentez metin yazma sürecindeki sorunlarını, oluşturdukları metinlerden, özgün metinlerini oluşturmak için yararlandıkları kaynak metinlerden ve not kâğıtlarından hareketle incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Hatay il merkezindeki bir devlet okulunun 7. sınıfında öğrenim görmekte olan 51 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler incelendiğinde, öğrencilerin yazdıkları sentez metinlerde, metnin genel organizasyonu, metin yapısı oluşturma, içerik ve anlatımı düzenleme, kaynak metinlerin kullanımı, dil kullanımına ilişkin sorunlar tespit edilmiştir. Kaynak metinlerin ve not kâğıdı kullanımının incelenmesiyle öğrencilerin okuma süreciyle ilgili eksikleri belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma becerisi, sentez metin yazma, söylem sentezi, kaynaklardan yazma, okuma becerisi.

## Problems of Seventh Grade Students' in the Synthesis Text Writing Process: Analysis of the Students' Texts and Reading Processes

### Abstract

With the increasing knowledge and literacy knowledge of today's world, the concepts of reading and understanding from multiple sources and creating texts from sources have come to the agenda. Synthesis text creation, which includes these concepts, also refers to the process of creating authors' own original texts using information from multiple sources and prior knowledge. In this study, it is aimed to examine the problems of seventh grade students' in the synthesis text writing process based on the texts they have created, the source texts they have used to create their original texts, and the note papers. The study group of the research consists of 51 students studying in the 7th grade of a public school in the city center of Hatay. When the data are analyzed, problems related to the general organization of the text, creating the text structure, organizing the content and expression, use of the source texts, use of the language were identified in the synthesis texts written by the students. By examining the source texts and the use of note paper, students' deficiencies regarding the reading process were determined.

**Keywords:** Writing skill, synthesis text writing, discourse synthesis, writing from sources, reading skill.

\* Bu çalışma, Prof. Dr. Bilginer Onan danışmanlığında yazılan "Sentez Metin Yazmaya Yönelik Düzenlenen Eğitimin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sentez Metin Yazma Becerilerine Etkisi" adlı doktora tezinin öntest verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

\*\* Arş. Gör. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Afyonkarahisar, fidanugur.15@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3336-4914

## Giriş

Kaynaklardan yazma eylemleri, okuma ve yazmanın birbirini etkilediği karma okuryazarlık eylemleridir (Spivey, 1990). Bu bağlamda sentez metin yazma sürecinde, okuma ve yazma becerileri eş güdümlü kullanılan becerilerdir. Dolayısıyla, sentez metin yazma sürecini değerlendirirken okuma ve yazma becerilerinin doğası da göz önünde bulundurulmalıdır.

### Okuma Becerisi

Bireyin örgün eğitime başladıktan sonra geliştirmeye başladığı ilk beceri okuma becerisidir. Okuma, fizyolojik ve zihinsel unsurların bir arada kullanıldığı; harflerin, kelimelerin, sembollerin tanınması ile başlayıp bu öğelerin bütünleştirilerek anlamlandırılmasını ve yorumlama, analiz, değerlendirme, sentezleme, eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerileri içeren karmaşık bir 'anlam kurma süreci' olarak düşünülebilir (Uğur, 2017: 201, 202). Bu sürecin 'anlama' ile sonuçlanması beklenir. Bu doğrultuda okuduğunu anlama, okur, metin, bağlam ve ön bilgi çerçevesinde gerçekleşen; okurun, bağlamdan, metinden ve önbilgilerinden etkilenerek pek çok zihinsel işlemi bir arada yürüttüğü ve bu yolla metinde verilen mesajla ilgili zihinsel bir anlam oluşturduğu süreci ifade etmektedir. Okuma becerisinin gelişmişliği, okunanların anlaşılma oranına göre değerlendirilir.

21. yüzyılda artan bilgi birikimi ve araştırma imkânlarıyla birlikte bireyler, birden çok kaynaktan bilgi edinmektedirler. Bu durum da çoklu kaynaklardan okuma ve anlamayı gündeme getirmektedir. Nitekim Goldman (2004: 319) da 1990'ların sonlarında bilişsel araştırmaların, kendi alanlarında okuyan uzmanların anlama ve eleştirel analiz becerilerine ilişkin araştırmalar ile birlikte bilgi toplumunun ortaya çıkmasıyla gündeme gelen çoklu metinlere odaklanmaya başladığını belirtmiştir. Ortaya çıkan bu tabloyla birlikte, okuma araştırmalarında birden çok metnin okunması ve anlaşılmasına yönelik yeni bir araştırma konusu gündeme gelmiştir.

Gil, Bråten, Abarca ve Strømsø (2010: 157) destekleyici, tamamlayıcı veya karşıt bilgiler içeren çoklu kaynaklardan farklı konular hakkında bilgi edinmenin, birden çok kaynaklı okuryazarlık olarak adlandırılabilir yeni bir okuryazarlık türü gerektirdiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Bråten ve Strømsø (2010: 635) da birden çok metinle okuryazarlığın belli bir konunun, dersin veya durumun bütünleşik, anlamlı bir sunumunu oluşturmak ve iletmek amacıyla çeşitli bilgi kaynaklarını bulma, değerlendirme ve kullanma yeteneği ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Birden çok metni okuma ve anlama sürecinin bireylerin öğrenme ve anlama becerilerine katkısı vardır (Gil, Bråten, Abarca ve Strømsø, 2010; Strømsø, Bråten ve Samuelstuen, 2003).

Sentez metin yazma da yazma becerisiyle birlikte birden çok metnin okunması, anlaşılması ve diğer üst bilişsel becerilerden yararlanılarak kaynak metinlerin kullanımını gerektiren bir beceridir. Bu nedenle, sentez metin yazmak için çoklu kaynaklardan etkili bir biçimde yararlanmak önemlidir.

### Yazma Becerisi

İlgili literatür (Göçer, 2018; Karadağ, 2016; Mather, Wendling ve Roberts, 2009; McCutchen, 2008; Tolchinsky, 2008) incelendiğinde yazmanın çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Literatürdeki kaynakların verdikleri bilgilerden hareketle yazma eylemi, yazma için gerekli olan psikomotor olgunluğa sahip bireylerin, belirledikleri konu hakkındaki bilgilerini, düşüncelerini, hayallerini vb. çeşitli zihinsel işlemlerden geçirerek, yazdıkları dilin harf sistemiyle ve kurallarına uygun şekilde aktarmaları olarak tanımlanabilir. Ayrıca Graham ve Harris'e (2013) göre bu sürecin, sosyal (bağlam) ve duyuşsal çeşitli faktörlerden etkilendiği de göz önünde bulundurulmalıdır.

### Sentez Metin Yazma

"Sentez metin yazma"nın temeli, Spivey (1983, 1990, 1997) tarafından ortaya atılan "söylem sentezi" kavramına dayanır. Spivey (1997: 146), söylem sentezini, yazılan metin için anlam oluşturmak amacıyla, yazarın birden çok metinden ipuçlarını kullandığı anlama ve yazma süreci olarak değerlendirmiştir. Nelson'a (2009: 545) göre de söylem sentezi, "yazarların yeni metinlerini oluştururlarken birden fazla metinsel kaynaktaki materyali birleştirmesi"dir.

Sentez metin yazma, okumaya ve okunan bilgilerden hareketle metin oluşturmaya dayanan bir süreç olduğundan özet yazmaya benzetilmektedir. Ancak sentez metinler, birden fazla kaynaktan

## Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sentez Metin Yazma Sürecindeki Sorunları: Öğrenci Metinlerinin ve Okuma Süreçlerinin Analizi

bilginin seçilmesine, birleştirilmesine ve organize edilmesine dayandığı için özet yazmaktan farklıdır. Nitekim Segev-Miller (2004: 6) da söylem sentezinin özet yazmaya benzediğini, ancak bilişsel olarak özetten daha zahmetli olduğunu vurgulamaktadır.

Spivey (1990) söylem sentezini üç ana kavrama dayandırır: Seçme, organize etme ve birleştirme. Bu işlemlerle okur metinsel anlamı organize etmekte, sunmak üzere metindeki içeriği seçmekte ve metinde sunulan içerikle önceden edinilmiş bilgilerden üretilen içeriği birleştirmektedir (Spivey, 1990: 257). Aşağıda bu kavramlar hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

### Organize etme

Spivey (1990) organize etme sürecini anlatırken “Okurlar aynı zamanda yazar oldukları zaman metin organizasyonuna ne olur?” sorusunu sormuş ve süreçle ilgili açıklamasına şöyle devam etmiştir:

*“Kaynaklardan hareketle yazarken yazarlar, zihinsel temsillerini biçimlendirirken ve yazdıkları metin için biçim oluştururken hem içeriği hem de ilişkileri keşfeder ve icat ederler. Sentez metin oluşturma sürecinde de yazmanın herhangi bir türünde olduğu gibi, organize etme bir anahtar ögedir. Sentez metin oluşturma sürecinde okurlar, kendi metinlerini oluşturmak için aynı zamanda yazar olurlar. Bu yazarlar genellikle farklı anlamları oluşturmak için okuduklarından dolayı, okuma araştırmalarında sıkça görülmeyen yapısal dönüşüm kanıtları görmeliyiz. Yazarlar genellikle kendi yeni metinlerini oluşturma, kendi katkılarını yapma niyetiyle metinlere yaklaşırlar (Kaufer ve Geisler, 1989’ten akt. Spivey, 1990: 265). Bu nedenle, kaynağın genel organizasyon modelini korumak, yazarlar bu seçeneğe sahip olmasına rağmen, kaynaklardan kompozisyon oluşturmada çok yaygın olmamalıdır” (s.265).*

Yazarın verdiği bilgilerden hareketle, organize etmenin iyi bir okur ve iyi bir yazar olmaya dayanan bir eylem olduğu söylenebilir. Organize etmede, okuma ve yazma süreçlerinde hem okur hem yazar rolünde olan bireyin kaynaktaki bilgileri, kendi şemalarına göre dönüştürerek yeni bir sunum oluşturması söz konusudur. Benzer şekilde, Boscolo, Arfé ve Quarisa’ya (2007: 422) göre de organizasyon, seçilen içeriklerin bir metin yapısı içerisinde mantıksal ilişkilerine ve yeni metin içindeki göreceli uygunluğuna göre düzenlenmesi anlamına gelmektedir.

### Seçme

Sentez metin oluşturmanın temel kavramlarından bir diğeri olan seçme, anlam oluşturmada hayati bir rol oynayan temel ve ilgili bilgilerin seçilme sürecini ifade etmektedir (Emehatsion, 1998: 56). Zhao ve Hirvela (2015: 220) ise seçmeyi “kaynaklardan önemli ve ilgili bilgilerin seçilmesi işlemi” olarak tanımlar. Yapılan tanımlardan hareketle, seçme işleminin yazma sürecinde kullanılacak bilgilerin belirlenmesiyle ilgili olduğu söylenebilir.

Emehatsion (1998: 56), seçme sürecinde yazarlardan, ana noktalar ile küçük detaylar arasında ayırım yapmalarının ve yazılan metinde tekrar ya da fazlalık olmaması için temel fikirleri ve detayları belirlemelerinin beklendiğini belirtmektedir. Bu stratejiler sayesinde, içerik için daha doğru ve önemli olan bilgiler seçilmiş olur.

### Birleştirme

Spivey (1990: 276) birleştirmeyi “kişinin önceden bildikleriyle metinde açıkça belirtilen içeriği birleştirirken okurun yaptığı üretim” olarak tanımlamıştır. Spivey yazarların kaynaklardan metin yazarken metinleri, iki tür bilgi havuzundan içeriği karıştırarak oluşturduklarını ifade etmiştir: kaynak metinler ve sakladıkları bilgileri. Ona göre yazarlar, kaynaklardan seçtikleri içerikle önceden edindikleri bilgilere dayanan içeriği birbirine karıştırarak kaynak metinleri dönüştürmektedirler (Spivey, 1990: 278, 279).

Mateos ve Solé (2009: 436) de birleştirme sürecinde yazarların içeriğin az ya da çok önemli bir dönüşümüne yol açabilecek ön bilgileriyle farklı kaynaklardan içeriği birleştirdiklerini belirtmişlerdir. Sentez metin oluştururken yazarlar, dönüştürme, ilişkilendirme vb. işlemler yoluyla farklı kaynaklardaki bilgilerini ve ön bilgilerini birleştirerek özgün bir metin ortaya koyabilmektedirler.

Kavramlardan hareketle sentez metin yazmanın, öğrencilerin aynı konudaki metinlerden edindikleri bilgileri sentezleyerek özgün bir metin oluşturma süreçlerini ifade ettiği anlaşılabilir. Öğrencilerin sentez metin yazma başarılarını artırmak için, onların yazma sürecinde ne tür sorunlar yaşadıklarını belirlemek önemlidir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde bu becerinin eğitime yönelik çalışmalar (Boscolo, Arfé ve Quarisa, 2007; De La Paz ve Felton, 2010; Emehatsion, 1998; González-Lamas, Cuevas ve Mateos, 2016; Hammann ve Stevens, 2003; Kirkpatrick ve Klein, 2009; Luo, 2018; Martínez, Martín ve Mateos, 2011; Martínez, Mateos, Martín ve Rijlaarsdam, 2015; Mateos, Martín, Cuevas, Villalón, Martínez ve González-Lamas, 2018; Reynolds, 2006; Risemberg, 1993; Segev-Miller, 2004; Zhang 2012) ile öğrencilerin yazma performanslarını ya da süreçlerini inceleyen çalışmalar (Kirkpatrick, 2012; Mateos, Martín, Villalón ve Luna, 2008; Mateos ve Solé, 2009; Read, 2000; Spivey, 1983; Zhao ve Hirvela, 2015) yapıldığı görülmüştür. Ancak 7. sınıf öğrencilerinin sentez metin oluşturma sürecinde yaşadıkları sorunları incelemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı, 7. sınıf öğrencilerinin sentez metin yazma sürecindeki sorunlarını oluşturdukları metinlerden, özgün metinlerini oluşturmak için yararlandıkları kaynak metinlerden ve not kâğıtlarından hareketle incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin yazdıkları sentez metinlerde ne tür sorunlar bulunmaktadır?
2. Öğrenciler sentez metin oluştururken kaynak metinler üzerinde ne tür çalışmalar yapmışlardır?
3. Öğrenciler yazma sırasında ne tür not alma çalışmaları yapmışlardır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. “Durum çalışmaları, özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, sıklıkla bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desendir” (Creswell, 2017: 14). Bu çalışmada da öğrencilerin sentez metin yazma sürecindeki sorunları bir durum olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin yazdıkları metinler ve metin yazma sürecinde yaptıkları çalışmalar incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Hatay il merkezindeki bir devlet okulunun 7. sınıfında öğrenim görmekte olan 51 öğrenci oluşturmaktadır. Okulda araştırma yapılmadan önce, Hatay Valiliği, Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü, okul müdürlüğü ve öğrenci velilerinden gerekli izinler yazılı olarak alınmıştır.

### Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde, öğrencilere dinazorların özellikleri hakkında bilgi veren iki bilgilendirici metin sunulmuştur. Öğrencilerden bu iki metindeki bilgilerden yararlanarak aynı konuda kendi özgün metinlerini oluşturmaları istenmiştir. Ayrıca eğer isterlerse okuma ve yazma süreçlerinde kullanmak üzere istedikleri kadar ek kâğıt alabilecekleri de belirtilmiştir. Bu uygulama için öğrencilere 2 ders saati zaman verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189). Araştırmada analiz edilmesi planlanan dokümanlar şöyledir:

1. Öğrenciler tarafından yazılan sentez metinler: Bu metinler, dinazorların özellikleri konusunda yazılmış, bilgilendirici türde metinlerdir.
2. Kaynak metinler: Kaynak metin olarak kullanılan okuma metinlerinden biri “Dinazorların Dünyası” (Can, 2012) başlıklı metindir. Metnin asıl hâli çalışmaya uygun şekilde



## Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sentez Metin Yazma Sürecindeki Sorunları: Öğrenci Metinlerinin ve Okuma Süreçlerinin Analizi

düzenlenmiştir. Metnin düzenlenmiş ve çalışmada kullanılan şekli 314 kelimedenden oluşmaktadır. Kaynak metin olarak kullanılan metinlerden diğeri “Geçmişin Gerçek ‘Dev’leri Dinozorlar” (Tok, 1998) başlıklı metindir. Bu metnin asıl hâli de çalışmaya uygun şekilde düzenlenmiştir. Metnin düzenlenmiş ve çalışmada kullanılan şekli 499 kelimedenden oluşmaktadır.

3. Öğrencilerin not kâğıtları: Öğrencilerin okuma sırasında oluşturdukları, yazmada yararlanmak üzere aldıkları notları içeren kâğıtlardır.

Bu araştırmada doküman incelemesinden aşağıdaki hususlara ilişkin veri toplamak amacıyla yararlanılmıştır:

1. Öğrencilerin yazdıkları metinlerde metnin genel organizasyonu, metin yapısı oluşturma, içerik ve anlatımı düzenleme, kaynak metinlerin kullanımı ve dil kullanımıyla ilgili sorunlarını tespit etmek,
2. Kaynak metinlerdeki yazım ve işaretlemelerden hareketle okuma süreçlerini incelemek,
3. Not kâğıtlarından hareketle metne hazırlık süreçleriyle ilgili fikir yürütmek.

Bu doğrultuda veri analizi süreci şöyle gerçekleşmiştir:

Sentez metinler analiz edilmeden önce, ilgili literatür (Asención, 2004; Beal, 2010; Emehatsion, 1998; Gebril, 2006; Holmberg, 1998; Kim, 2008; Martínez, Mateos, Martín ve Rijlaarsdam, 2015; Mateos, Martín, Villalón ve Luna, 2008; Mateos ve Solé, 2009; McMackin, 1994; Nash, 1990; Reynolds, 2006; Risemberg, 1993; Schlumberger, 1991; Solé, Miras, Castells, Espino ve Minguela, 2013; Watanabe, 2001; Zhang, 2012) taranarak alanda kullanılan rubrikler ve sentez metinleri değerlendirmeye yönelik kullanılan yöntemler incelenmiştir. Bu doğrultuda metinlerde incelenecek boyutlar, metnin genel organizasyonu, metin yapısı oluşturma, içerik ve anlatımı düzenleme, kaynak metinlerin kullanımı ve dil kullanımı olarak belirlenmiştir. Analiz sırasında bu boyutlara yönelik olarak belirlenen sorunlar ayrı ayrı kaydedilmiştir.

Ek olarak, belirlenen sorunlar detaylandırılarak ifade edilmiştir. Örneğin, öğrencinin metinde ele alınanları toparlayıcı, işlevine uygun bir sonuç yazamadığı tespit edilmişse, bu sorunun kaynağının ne olduğu, sonucun neden işlevine uygun olmadığı açık bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Her boyutla ilgili belirlenen sorunlar listelenerek, kaç öğrencide bu sorunla karşılaşıldığına ilişkin frekans değerleri verilmiştir.

Kaynak metinlerin analizine başlanmadan önce, okuma sürecinde kullanılacak teknikler belirlenmiştir. Buna göre doküman incelemesinde temel alınan ölçütler şöyledir:

1. Önemli noktaların altını çizme
2. Önemli kelime ve kavramları yuvarlak içine alma
3. İşaretlemelerden yararlanma
4. Önemli bölümlerden notlar alma/Metnin kenar boşluklarına notlar alma

Okuma metinlerinde bu ölçütler dışında herhangi bir uygulamaya rastlanırsa bunun da kaydedilmesi planlanmıştır. Bu hususlarla ilgili olarak okuma metinleri ayrıntılı bir biçimde analiz edilmiştir. Öğrencilerin uygulamaları listelenmiş ve frekans değerleri verilmiştir.

Not kâğıtlarına, öğrencilerin yazma sürecine hazırlanırken nasıl not aldıklarını belirlemeye yönelik olarak doküman incelemesi yapılması planlanmıştır. Analize başlanmadan önce notların hangi açılardan değerlendirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bununla ilgili olarak, metinlerde kullanılacak bilgilerin nasıl not edildiği, içerik ve metin organizasyonunu planlamak adına ne tür uygulamaların yapıldığının incelenmesine karar verilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Analizin güvenilirliğini sağlamak için kodlamalar bir kez yapıldıktan sonra, veriler ve kodlamalar tekrar gözden geçirilmiş, kararsızlık durumlarında Türkçe eğitimi alan uzmanı olan bir öğretim elemanı ile uzman değerlendirme toplantısı yapılarak ifadeler düzenlenmiştir. Verilerin, çalışma kapsamında belirlenmiş kavramsal çerçeveye uygun olarak toplanmasına ve yine bu çerçeveye göre analiz edilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca veri toplama ve analiz aşmaları ayrıntılı bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır.

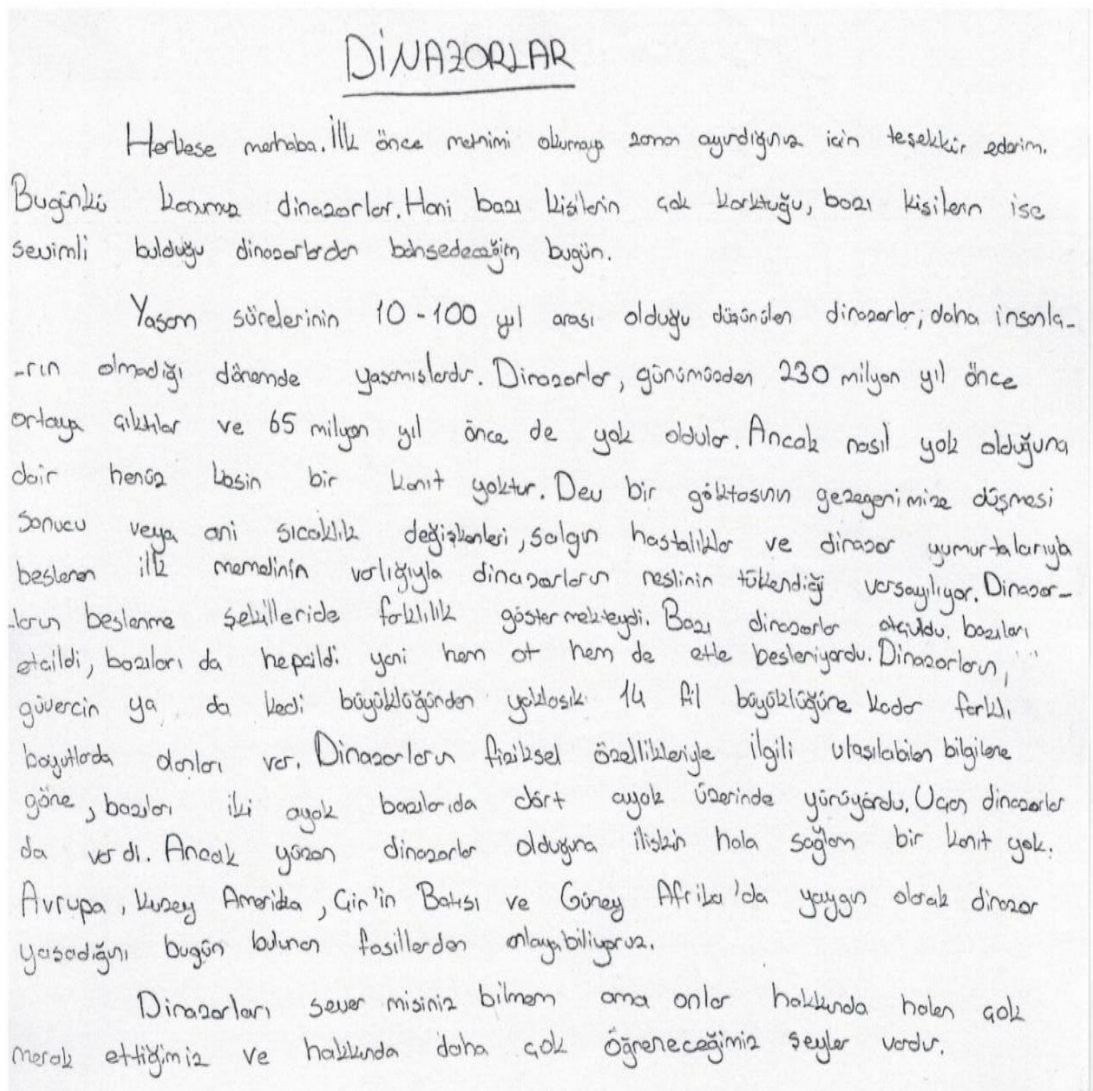
Çalışmada geçerliğin sağlanması için doküman incelemesinden elde edilen veriler tekrar tekrar değerlendirilerek, sonuçlara nasıl ulaşıldığı çeşitli örneklerden hareketle açık bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca dokümanlara ilişkin bulgular ayrıntılı bir biçimde aktarılmıştır.

### Bulgular

#### Metnin Genel Organizasyonundaki Sorunlara İlişkin Bulgular

İncelenen metinlerde *metnin genel organizasyonu* boyutuyla ilgili belirlenen sorunlar şöyledir:

*Giriş bölümüyle* ilgili olarak öğrencilerden bazılarının içerik ve/ya da biçimsel açıdan giriş bölümünü karşılayan bir başlangıç yapmadığı (f=17) tespit edilmiştir. Giriş bölümü bulunan metinlerde ise tek cümleyle giriş yapma (f=2), girişte metnin bağlamına uymayan ifadeler kullanma (f=1), bilgilendirici metin niteliğine uygun olmayan bir giriş yapma (f=2), girişte sonuç ifadelerine yer verme (f=1), giriş işlevini tam olarak karşılamayan ancak konuya hazırlayıcı bir nitelik taşıyan giriş yapma (f=5), doğrudan bilgi anlatımıyla giriş yapma (f=21) ve kaynak metnin giriş bölümüne öykünme (f=5) sorunları tespit edilmiştir. Aşağıda bilgilendirici metin niteliğine uygun olmayan bir giriş örneği bulunmaktadır.



Şekil 1. Bilgilendirici Metin Niteliğine Uygun Olmayan Giriş Örneği

Şekil 1'deki giriş incelendiğinde, öğrencinin metne konuşma üslubuyla başladığı, devamında ise bilimsel bir anlatım tarzı kullandığı dikkat çekmektedir. Bu anlamda giriş, metnin genel anlatım tarzına ve niteliğine uygun değildir.

## Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sentez Metin Yazma Sürecindeki Sorunları: Öğrenci Metinlerinin ve Okuma Süreçlerinin Analizi

Gelişme bölümünde tespit edilen sorunlar şöyledir: Konuyu çok az detaylandırma (f=45), bir paragrafta farklı boyutlarla ilgili bilgi sunma (f=48), tutarsız bir gelişme bölümü yazma (f=49) ve kısmen tutarlı bir gelişme bölümü yazma (f=1). Şekil 2'de tutarsız bir gelişme bölümü örneği görülmektedir:

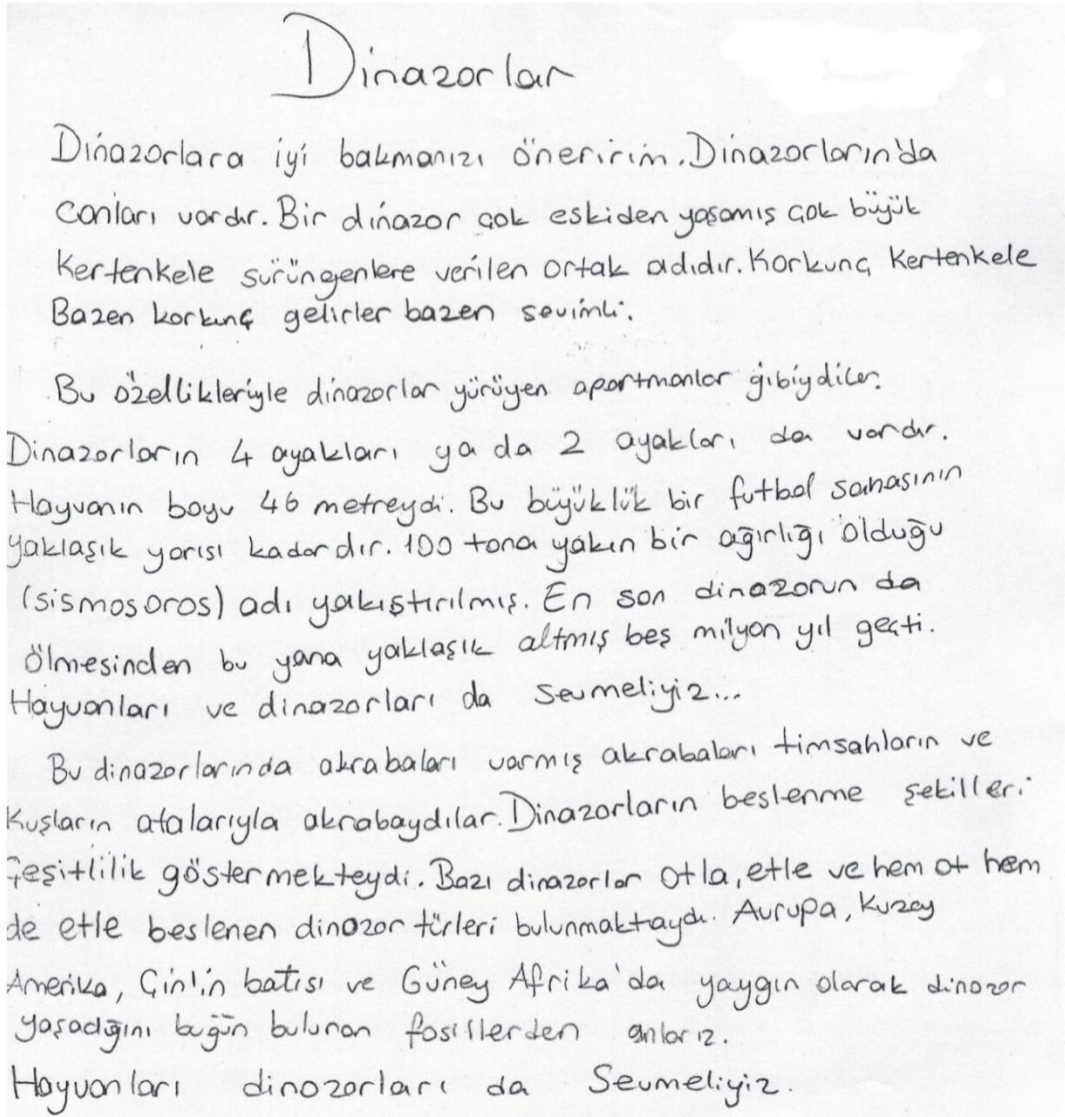
Değişik Canlılar; Dinosaurlar  
Dinosaur; yunanca'da "herkine herkenek" anlamına gelmektedir. Ama  
herkineye gerek yok. Çünkü, nesilleri tam tamına 65 milyon yıl önce  
tükenmiştir. Boyları da tam bir dev gibiydi. Hatta bir tanesi var ki  
100 ton ağırlığında olabiliyordu.  
Şimdiyse olay yaratacak bir iddia ortaya atıldı. Tüm di-  
nazarların neslinin bir anda tükenmesinin sebebi 65 milyon  
yıl önce dünyaya bir meteor çarpmasıymış. Bu canlıların  
boyu bir apartman kadar da olabilir, bir fare kadar da ol-  
abilir. Dinosaurlar yeryüzünde yaşamış en büyük canlılardır. Bu  
canlıların üç nesit beslenme şekli vardır. Bunlar; etle beslenenler,  
otla beslenenler, hem etle hem de otlarla beslenenlerdir. Dinosaurların  
iki ayaklarıyla yürüyenleri ve dört ayakla yürüyenleri vardır. Bu  
ana kadar tespit edilmiş yaklaşık 700 dinosaur türü vardır.  
Yaşam süreleri ortalama bir insan süresi ile eşdeğerdir. (10-100  
yıl) Çok farklı iklim gruplarında yaşamışlardır.  
Bu canlıların hepsi şimdiye kadar kanıtlanmış.  
Şimdi gelecekte teknolojinin gelişimiyle birlikte daha neler  
öğreneceğiz. Bu ilginç ve devasa canlılar, bize Allah'tan daha  
güçlü hiçbir canlılığın olmadığını göstermekte.

Şekil 2. Tutarsız Bir Gelişme Bölümü Örneği

Şekil 2 incelendiğinde, öğrencinin, gelişme bölümündeki anlatımında tutarlı bir seyrinin olmadığı, birbirleriyle bağlantılı olmayan farklı boyutları art arda sıraladığı dikkat çekmektedir.

Metinlerin sonuç bölümleri incelendiğinde, bazı öğrencilerin sonuç yazmadığı (f=21) tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin metinde ele alınanları toparlayıcı, işlevine uygun bir sonuç yazamadıkları da görülmüştür. Bununla ilgili olarak, gelişme bölümünde verilmesi gereken bilgileri sonuçta verme (f=18), konuyla ilgili tahmin, öneri, mesaj, kişisel yorum vb. sonuç ifadelerine tek

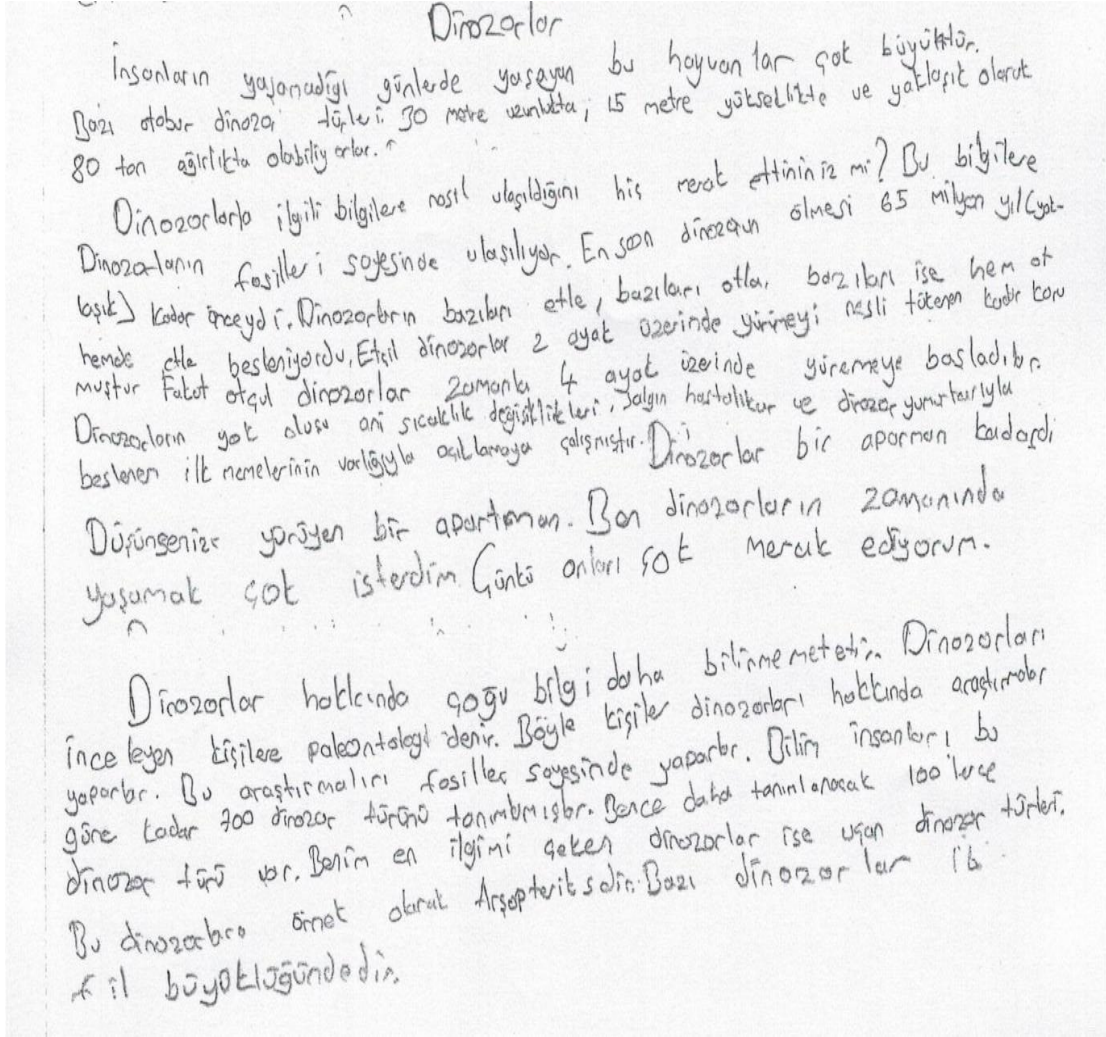
cümlede yer verme (f=11), sonucu kaynak metnin sonucundan kopyalama (f=4), kaynak metnin/metinlerin sonucuna öykünme (f=3), sonuçta metnin bağlamına uymayan ifadeler kullanma (f=5) sorunları tespit edilmiştir. Aşağıdaki şekilde gelişme bölümünde verilmesi gereken bilgileri sonuçta veren ve sonuçta metnin bağlamına uygun olmayan ifadeler kullanılan bir metin örneği görülmektedir:



Şekil 3. Gelişme Bölümünde Verilmesi Gereken Bilgileri Sonuçta Verme ve Sonuçta Metnin Bağlamına Uygun Olmayan İfadeler Kullanma Sorunları

Şekil 3 incelendiğinde, öğrencinin son paragrafı gelişme bölümünün devamı şeklinde yazdığı ve metnin en son cümlesinde bağlama uymayan bir ifadeyle metni sonlandırdığı dikkat çekmektedir.

Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin organizasyonu ile ilgili olarak giriş, gelişme ve sonuç bölümleri için ayrı paragraflar oluşturulmaması (f=18) ve giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında tutarlı bir bağlantı kurulmaması (f=30) sorunları tespit edilmiştir. Aşağıda bölümleri arasında tutarlılık ve organizasyon sorunları olan bir metin örneği görülmektedir.



Şekil 4. Giriş, Gelişme ve Sonuç Bölümlerinin Organizasyonunda Problem Bulunan Bir Öğrenci Metni Örneği

Şekil 4 incelendiğinde, öğrencinin metnin bölümlerini işlevlerine uygun oluşturamadığı görülmektedir. Bu durum, hem bölümlerin kendi içindeki organizasyonuna hem de metnin bütününe organizasyonuna zarar vermiştir.

Metinlerin başlıkları incelendiğinde, 2 öğrencinin başlık yazmadığı, bir öğrencinin de anlamsız bir başlık yazdığı tespit edilmiştir. Gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunda (f=44) özgün bir başlık yazamama sorunu vardır. Bir öğrencide de içeriğe uygun başlık yazamama sorunu tespit edilmiştir.

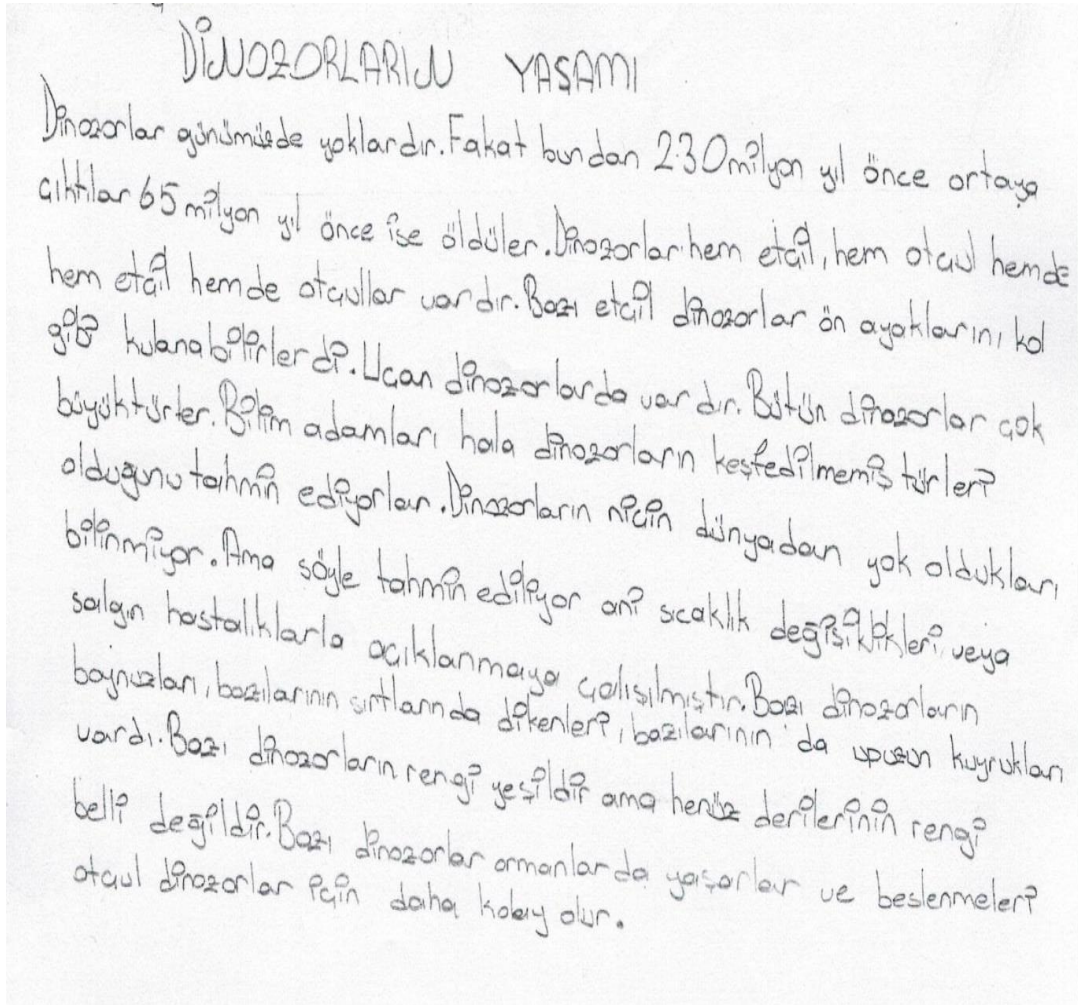
#### Metin Yapısı Oluşturmadaki Sorunlara İlişkin Bulgular

İncelenen metinlerde *metin yapısı oluşturma* boyutuyla ilgili belirlenen sorunlar şöyledir:

Metni oluştururken 6 öğrenci kaynak metinlerdeki temel düşüncelerden hiç yararlanmamış, 32 öğrenci ise çok az yararlanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerden pek çoğu metin yapısı oluştururken, temel düşünceler dışındaki destekleyici düşüncelere oldukça az yer vermişlerdir. Bu noktada öğrencilerin bir metinde yararlandığı metin yapısı türleri şöyle belirlenmiştir:

Sadece açıklamadan yararlanma (f=6), açıklama ve sınıflamadan yararlanma (f=20), açıklama, sınıflama ve sebep sonuç yapılarından yararlanma (f=8), açıklama, tanımlama, sınıflama ve sebep sonuç yapılarından yararlanma (f=2), açıklama ve sebep sonuç yapılarından yararlanma (f=2), açıklama, karşılaştırma, sebep sonuç ve sınıflamadan yararlanma (f=1), tanımlama, açıklama, sınıflama yapılarından yararlanma (f=3), açıklama ve karşılaştırma yapılarından yararlanma (f=1), açıklama, örnekleme ve sınıflama yapılarından yararlanma (f=6), açıklama, tanımlama, örnekleme ve sınıflama yapılarından yararlanma (f=2). Bu durum öğrencilerden bazılarının farklı yapıları bir arada

kullanabilmesine rağmen metin yapısını yeterince geliştiremediğini göstermektedir. Şekil 5'te açıklama ve sınıflama yapılarından yararlanılarak oluşturulmuş bir metin örneği görülmektedir:



Şekil 5. Açıklama ve Sınıflama Yapılarından Yararlanılarak Oluşturulmuş Bir Metin Örneği

Şekil 5 incelendiğinde, öğrencinin anlatımında iki ayrı bilgilendirici metin yapısı özelliğine yer verdiği görülmektedir. Öğrenci, açıklama ve sınıflamalarla birtakım bilgiler aktarsa da, bu yapıları gelişmiş bir düzen içinde sunamamaktadır.

#### **İçerik ve Anlatımı Düzenlemedeki Sorunlara İlişkin Bulgular**

Metinler *içerik ve anlatımı düzenleme boyutu* açısından incelendiğinde, sorunların kaynak metinlerdeki bilgilerin aktarımı, tutarlılık ve üslup açısından ortaya çıktığı görülmüştür.

Kaynak metinlerdeki bilgilerin aktarımıyla ilgili olarak tespit edilen sorunlara bakıldığında öğrencilerden bazılarının kaynak metinlerden aldığı bilgilerin tamamını kopyalayarak (f=3), bir kısmının bazılarını kopyalayarak (f=12), bir kısmının da aldığı bilgilerin büyük çoğunluğunu kopyalayarak (f=3) metin oluşturduğu görülmüştür. Buna ek olarak, öğrencilerin neredeyse tamamının metinden alınan bilgileri mantıklı bir sırayla sunmadığı (f=50), bir öğrencinin de bilgi sunumunda kısmen tutarlılık sergilediği görülmüştür. Kaynak metinlerdeki bilginin aktarımında yorum yapmama (f=40), bilgi/düşünce tekrarı yapma (f=10) ve bazı bilgileri anlaşılır biçimde sunamama (f=4) bu başlıkta tespit edilen diğer sorunlardır.

Metnin tutarlılığıyla ilgili olarak, bilgi ve düşünceler arasında yönlendirici sözcüklere hiç yer vermeme (f=30) ya da oldukça az yer verme (f=20), bilgi ve düşünceler arasında bağlantı cümleleri kullanmama (f=35) ya da oldukça az kullanma (f=16), bazı cümleler arasında tutarlı bağlantılar kuramama (f=46), kendi içinde tutarsız paragraflar oluşturma (f=39) ve birbiriyle çelişen bilgilere yer

## Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sentez Metin Yazma Sürecindeki Sorunları: Öğrenci Metinlerinin ve Okuma Süreçlerinin Analizi

verme (f=1) sorunları tespit edilmiştir. Aşağıda yönlendirici sözcüklere ve bağlantı cümlelerine yeterince yer vermeyen bir öğrencinin metni görülmektedir:

**-DINOZORLAR-**

Dinozorlar geçmişte yaşamış büyük canlılardır. Dinozor ismi onlara eski Yunanca'daki "deinos" ve "sauros" sözcüklerinden gelmektedir. Türkçe anlamı korkunç kektenek anlamına gelir. Bu canlıların yaşama süreleri 10-100 yıl arasında değişim göstermektedir.

Dinozorlar birzeden 230 milyon yıl önce ortaya çıktılar ve 65 milyon yıl önce de yok oldular. Bilim insanları dünyada 700 tane dinozor türü olduğunu tahmin ediyor. Dinozorların bazıları iki bazıları ise dört ayak üstünde yürüyorlar. Bunların dışında uçan dinozorlar da vardır. Bazı dinozorların kendilerini dış etkenlerden korumak için boyunlarını, sırtlarındaki dikenleri bazıları da uzun kuyruklarını kullanır. Beslenme şekilleri üç tane'dir; etçil, otçul ve herçil'dir. Dinozorlar öldükleri zaman fosilleri kalır (fosil geçmişte yaşamış ve sonrada ölmüş hayvanların kemik vb. kalıntılarıdır.). Bu fosilleri inceleyenlere paleontolog denir (paleontolog çok eski çağlarda yaşamış canlıları inceleyen bilim dalıdır). Bazı bilim insanlarına göre bazı otoburlar 30 metre uzunluktadır, 15 metre yüksekliğinde ve 80 ton ağırlığındadır. Buna örnek olarak ABD'de bulunan bir dinozorun omuz kemigi 2,5 metre, boyun kemigi ise 1,6 metreymiş. Bu dinozor bir futbol sahasının yarısı kadarmış ve boyu 16 metre, ağırlığı ise 100 tonmuş. Bilim adamları ona "Seismosaurus" adını yakıştırmıştır. Türkçe anlamı "Depremozor"dur.

Dinozorların ölüm nedenleri; ani sıcaklık değişimi, salgın hastalıklar, dinozor yumurtaları diğer memeliler tarafından yenmesi veya yok olması, dünyaya gök taşı çarpması gibi tahminlerdendir. yok oldukları tahmin edilmektedir.

Şekil 6. Yönlendirici Sözcükler ve Bağlantı Cümleleri Kullanmakta Sorun Yaşayan Bir Öğrenci Metni

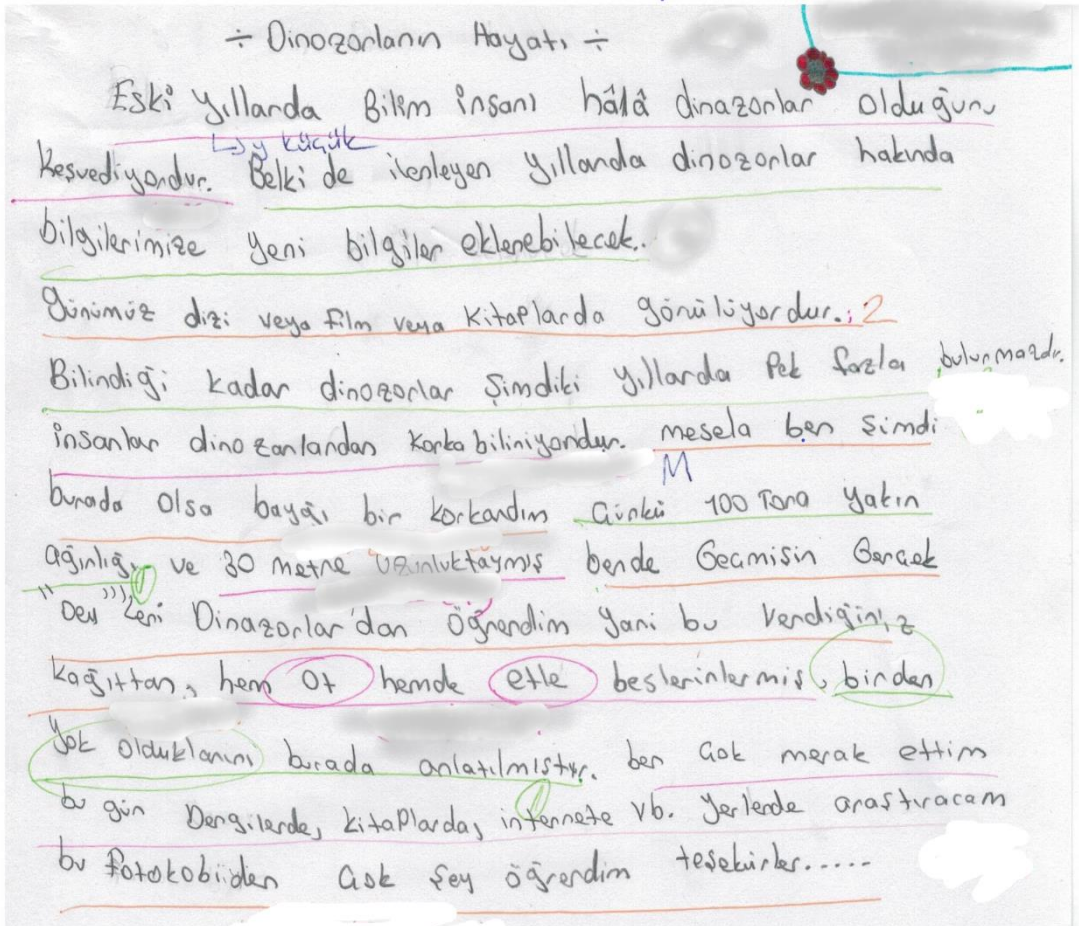
Şekil 6'da öğrencinin cümleler arası tutarlı bağlantılar yapmayı sağlayan yönlendirici sözcükleri ve bağlantı cümleleri kullanmadan, anlamca ilgisiz cümleleri art arda sıraladığı dikkat çekmektedir.

Üslupla bağlantılı olarak bazı öğrencilerin, metinde yer yer bilgilendirici metin anlatım dilinden uzaklaştıkları (f=6) bazı öğrencilerin de metni bilgilendirici metin üslubuyla yazamadıkları (f=4) görülmüştür. Ayrıca bazı öğrencilerde (f=7) akademik dil ile olay anlatımı dilini birlikte kullanma (...tir...miş) sorunu tespit edilmiştir.

### Kaynak Metinlerin Kullanımındaki Sorunlara İlişkin Bulgular

Metinler, kaynak metinlerin kullanımı açısından değerlendirildiğinde, sorunların bilgi seçimi ve kaynak metinlerdeki bilgilerin kullanım şekli başlıklarında ortaya çıktığı görülmüştür.

Bilgi seçimiyle ilgili olarak, kaynak metinlerden konuyla ilgili önemli bilgileri seçememe/ayrıntılara yer verme (f=5), ya da oldukça az önemli bilgi seçme (f=34) ve konunun az sayıda boyutuyla ilgili bilgi verme (f=39) sorunları tespit edilmiştir. Aşağıda metni için önemli bilgileri seçememe ve ayrıntı bilgilerle metin oluşturma sorunu yaşayan bir öğrencinin metni örnek olarak verilmiştir:



Şekil 7. Kaynak Metinlerden Konuyla İlgili Önemli Bilgileri Seçememe/Ayrıntılara Yer Verme Sorunu Olan Bir Metin Örneği

Şekil 7'de öğrencinin metne yön veren asıl bilgiler yerine, bu bilgileri destekleyen ya da örnekleyen bilgilerle ve kendi yorumlarıyla metin oluşturduğu görülmektedir.

Seçilen bilgilerin, özgün metinlerde kullanımında ise en çok karşılaşılan sorun bir temel düşünce etrafında şekillenen paragraflar oluşturmama (f=50) olmuştur. Bunun yanı sıra, kaynak metinlerden alınan bilgilerden büyük çoğunluğunu (f=3) ya da bazılarını (f=38) eksik ya da yanlış aktarma, kaynak metinlerdeki bilgileri kendi bilgi/düşünceleriyle detaylandırmama (f=39) ya da kısmen detaylandırma (f=3) ve kaynak metinlerdeki ilgili bilgileri ilişkilendirememe (f=47) sorunlarıyla karşılaşmıştır.

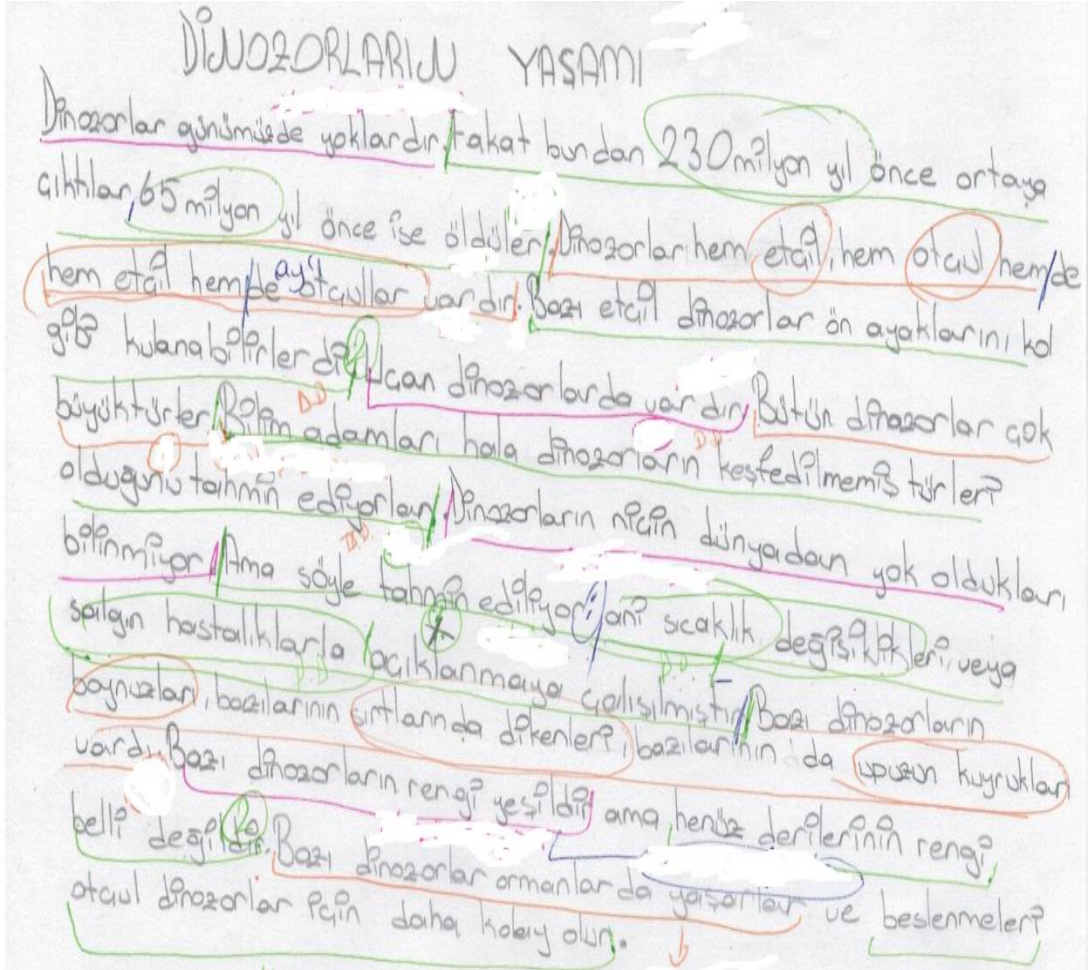
#### Dil Kullanımındaki Sorunlara İlişkin Bulgular

Metinler *dil kullanımı* açısından incelendiğinde, cümle anlamı, anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama kurallarıyla ilgili hatalar tespit edilmiştir. Cümle hataları konusunda tespit edilen sorunlar şöyledir: Cümle anlamını tam kuramama (f=8), gereksiz bağlaç kullanımı (f=1), cümlenin yüklemine eksik yazma (f=2) ve uzun cümle kurma nedeniyle anlamı oluşturmama (f=2).

Metinlerde karşılaşılan anlatım bozuklukları ise fiilde çatı hatasından (f=6), özne-yüklem uyumsuzluğundan (f=1), eksik ek kullanımından (f=8), tamlayan eki eksikliğinden (f=1), tamlanan eki fazlalığından (f=1), eksik ifadeden (f=4), yanlış kelime kullanımından (f=3), gereksiz kelime kullanımından (f=6) ve nesne eksikliğinden (f=1) kaynaklanmaktadır.

En sık karşılaşılan yazım hataları ayrı yazılması gereken bağlaçları birleşik yazma (f=30) ve küçük harfle yazılması gereken yerde büyük harfle yazmadır (f=19). Bunun yanında, cümleye küçük harfle başlama (f=12), özel isimleri küçük harfle yazma (f=12), kelimeyi yanlış yazma (f=10) ve heceyi yanlış bölme (f=4) hataları da tespit edilmiştir. Aşağıda ayrı yazılması gereken bağlaçları birleşik yazma sorunu olan bir öğrencinin metni görülmektedir:





Şekil 8. Ayrı Yazılması Gereken Bağlaçları Birleşik Yazma Sorunu Olan Bir Öğrenci Metni

Şekil 8'de öğrencinin 'de' bağlacının yazımında sorun yaşadığı görülmektedir. Ancak sorunun sürekli görülmemesi, ("bazılarının da" ifadesinde ayrılmış) öğrencinin kuralı bildiğini ancak her yerde dikkat etmediğini düşündürmektedir.

Noktalama işaretleriyle ilgili tespit edilen sorunlar ise şunlardır: Gerekli yerde virgül kullanmama (f=14), gerekli yerlerde nokta kullanmama (f=29), iki nokta kullanılması gereken yerde kullanmama (f=7) ve gerekli yerde kesme işareti kullanmama (f=6), noktalı virgül kullanılması gereken yerde kullanmama (f=2), noktalı virgülü yanlış kullanma (f=2), soru işareti kullanılması gereken yerde kullanmama (f=2). Gerekli yerlerde nokta kullanmama sorununun bu kadar sık görülmesi dikkat çekici bir bulgu olmuştur.

### Okuma Sürecindeki Sorunlara İlişkin Bulgular

Sentez metin oluşturma süreci, kaynak metinlerin okunması ve bu kaynaklardaki bilgilerden yararlanmaya dayandığı için öğrencilerin sentez metin yazma süreçleri ya da başarıları incelenirken okuma süreci de dikkate alınmalıdır. Çünkü doğru tekniklerle gerçekleştirilen dikkatli bir okuma süreci, sentez metin oluşturma becerisini de olumlu yönde etkileyecektir. Bu anlamda öğrencilerin kullandıkları kaynak metinler ve not kâğıtları da doküman incelemesine tâbi tutulmuştur. Okuma metinleri ve not kâğıtlarıyla ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerin sentez metinlerini oluşturmak için kullandıkları (okudukları) kaynak metinler incelendiğinde çoğunluğunun metin yazarken kullanılacak bilgilerden bazılarının altını çizme (f=32), önemli bazı kelime ve kavramların altını çizme (f=5) ve kenar boşluklarına notlar alma (f=1) teknikleri kullandıkları görülmüştür. Ancak istedikleri gibi ek kâğıt kullanabilecekleri belirtilmesine rağmen hiçbir öğrenci not almak için fazladan kâğıt kullanmamıştır.

### Tartışma ve Sonuç

7. sınıf öğrencilerinin sentez metin yazma sürecindeki sorunlarını, oluşturdukları metinlerden, özgün metinlerini oluşturmak için yararlandıkları kaynak metinlerden ve not kâğıtlarından hareketle inceleyen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmaktadır.

Öğrencilerin metnin genel organizasyonu ile ilgili sorunları incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

*Giriş bölümüyle* ilgili olarak öğrencilerden bazılarının içerik ve/ya da biçimsel açıdan giriş bölümünü karşılayan bir başlangıç yapamadığı, giriş bölümü yazarların ise bu bölümün özelliklerine uygun giriş yazmada başarısız olduğu görülmüştür. *Gelişme bölümüyle* ilgili sorunlar incelendiğinde, öğrencilerin bu bölümde konuyu detaylandırma, bölümü paragraflara ayırma ve tutarlılık açısından sorunlar yaşadıkları görülmüştür. *Sonuç bölümüyle* ilgili sorunlara bakıldığında, bazı öğrencilerin metnin sonuç bölümünü yazmadığı, bazı öğrencilerin ise metinde ele alınanları toparlayıcı ve işlevine uygun bir sonuç yazamadıkları tespit edilmiştir. *Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin organizasyonu*yla ilgili sorunlar incelendiğinde öğrencilerin bu bölümler için ayrı paragraflar oluşturamadıkları ve bölümler arasında tutarlı bir bağlantı kuramadıkları görülmüştür. Başlık yazma ile ilgili sorunlar incelendiğinde de öğrencilerden bazılarının başlık yazmadığı, bazılarının da anlamlı, özgün ve içeriğe uygun başlık oluşturamadıkları tespit edilmiştir.

Metnin genel organizasyonu ile ilgili sonuçlara bakıldığında, sentez metin oluşturma sürecinde öğrencilerin metin organizasyonu ile ilgili eksiklerinin olduğu görülmektedir. Read (2000) tarafından 24 birinci ve ikinci sınıf öğrencisiyle yapılan durum çalışmasında öğrencilerin kaynaklardan yazma sürecinde metin organizasyonuna özen gösterdikleri tespit edilmiştir. Özenli ve bilinçli bir yazma sürecinin başarıyı artıracığı tartışmasız bir gerçektir. Ayrıca sentez yazma ile ilgili etkili bir eğitim verildiği takdirde, öğrencilerin metin organizasyonu başarılarının arttığı çeşitli çalışmalarda (Boscolo, Arfé ve Quairsa, 2007; Dovey, 2010; Luo, 2018) ortaya koyulmuştur. Mevcut çalışmadan elde edilen sonuç, öğrencilerin metin bölümlerinin işlevlerini yeterince bilmemelerinden ya da bilgilerini uygulayamamalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca araştırmacı yazma sürecinde motivasyonu artırmaya yönelik tedbirler olsa da, öğrencilerin yazma sürecinde özensiz olmalarından dolayı da bu sonuç ortaya çıkmış olabilir.

Öğrencilerin metin yapısı oluşturma ile ilgili sorunları incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerden bazıları, metin yazarken kaynak metinlerdeki temel düşüncelerden hiç yararlanmamış, bazı öğrenciler ise çok az yararlanmıştır. Ek olarak, öğrencilerden pek çoğu metin yapısı oluştururken, temel düşünceler dışındaki destekleyici düşüncelere oldukça az yer vermişlerdir. Bilgilendirici bir metinde açıklama, sınıflama, örnekleme, problem-çözüm, karşılaştırma vb. yapılar bir arada bulunabilir. Bilgilendirici metinlerde farklı yapıların nasıl ve nerede kullanılacağı metnin planıyla ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin metinlerinde farklı yapılara yer verdiği görülmektedir. Ancak temel ve destekleyici bilgilerle birlikte, metni planlama ve metin yapısı oluşturma konusunda yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç, öğrencilerin metin yapısı türleri ve bu türleri kullanarak metnin nasıl planlanacağıyla ilgili bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanmış olabilir. Çünkü araştırmalar (González-Lamas, Cuevas ve Mateos, 2016; Zhang, 2012) iyi organize edilmiş sentez metin yazma eğitimiyle metin yapısı oluşturma başarısının geliştirilebileceğini göstermektedir.

Öğrencilerin içerik ve anlatımı düzenlemeyle ilgili sorunları, kaynak metinlerdeki bilgilerin aktarımı, tutarlılık ve üslup açısından ortaya çıkmaktadır. Kaynak metinlerdeki bilgilerin aktarımıyla ilgili sorunlar; kopyalama, bilgilerin sunum sırası, anlaşılabilirliği ve aktarım şekliyle ilgilidir. Tutarlılık ile ilgili belirlenen sorunlar; yönlendirici sözcüklerin ve bağlantı cümlelerinin kullanımı, paragrafların kendi içindeki tutarlılığı ve çelişen bilgi kullanımıyla ilgilidir. Üslupla ilgili sorunlar; bilgilendirici metin üslubuna uygun yazmama ve akademik dil ile olay anlatımı dilini birlikte kullanma sorunlarıdır. Çeşitli araştırmalarda (Boscolo vd., 2007; Zhang, 2012) içerik ve anlatımla ilgili hususların eğitimle geliştirilebildiği ortaya koyulmuştur. Read (2000) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin metin yazarken içerikle ilgili olarak neyi yazıp neyi yazmayacaklarını belirlemeye ve fikir üretmeye odaklandıkları tespit edilmiştir. Ancak mevcut araştırmada metinler değerlendirildiğinde, öğrencilerin içerik oluşturma ve anlatımla ilgili eksikleri olduğu gözlenmektedir. Belirlenen bu sorunlar, öğrencilerin bir metin oluşturmak için kaynaklardan yararlanma konusunda iyi bir eğitim almamış olmalarından;

## Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sentez Metin Yazma Sürecindeki Sorunları: Öğrenci Metinlerinin ve Okuma Süreçlerinin Analizi

içeriğin tutarlılık ve üslup açısından nasıl düzenlenmesi gerektiğini bilmemelerinden ya da bilgilerini uygulayamamalarından kaynaklanmış olabilir. İçerik ve anlatımın düzenlenmesi, bir metnin niteliğini belirleyen önemli ölçütlerden biridir.

Öğrencilerin kaynak metinlerin kullanımı ile ilgili sorunları, bilgi seçimi ve kaynak metinlerdeki bilgilerin kullanım şekli başlıklarında görülmüştür. Bilgi seçimiyle ilgili olarak öğrencilerin, önemli bilgilerin seçiminde ve konunun farklı boyutlarına yer vermede sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Kaynak metinlerdeki bilgilerin kullanımıyla ilgili olarak da öğrencilerin, bir temel düşünce etrafında şekillenen paragraflar oluşturamama, bilgileri eksik ya da yanlış aktarma, bilgilerin detaylandırılması ve ilişkilendirilmesi ile ilgili sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar, verilen eğitimlerin öğrencilerin metinlerinde kaynak kullanma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (bkz. Cumming, Lai ve Cho, 2016). Benzer şekilde, Martínez, Mateos, Martín ve Rijlaarsdam'ın (2015) 6. sınıf öğrencilerinin sentez yazma başarılarını geliştirmek üzere yaptıkları öntest-sontest deney ve kontrol gruplu araştırmada da, deney grubu öğrencilerinin kaynak metinlerle yazdıkları metin arasındaki etkileşimin eğitim sonrasında arttığı tespit edilmiştir. Bu durumda, mevcut araştırmada ortaya çıkan sonuca göre öğrencilerin kaynak metinlerden yararlanma ile ilgili yeterli bir eğitim almadıkları ya da öğretilenleri uygulayamadıkları düşünülebilir.

Öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili sorunları, cümle anlamı, anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama kurallarıyla ilgilidir. Cümle anlamıyla ilgili olarak öğrencilerin anlam sorununa yol açacak dil bilgisel hatalar yaptıkları ve cümledeki anlamı tam oluşturamadıkları sonucuna varılmıştır. Anlatım bozukluklarıyla ilgili olarak, ek kullanımı, kelime kullanımı ve cümlenin öğeleriyle ilgili anlatım bozuklukları yaptıkları sonucuna varılmıştır.

Yazım ve noktalamayla ilgili olarak öğrencilerin, bağlaçların yazımı, büyük harf kullanımı, kelime ve heceyle ilgili hatalarla, çeşitli noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Yazım ve noktalama öğrencilerin eğitim hayatlarına başladıkları ilk yıllardan itibaren eğitimini aldıkları bir alandır. Öğrencilerden yazma sırasında yazım ve noktalamaya ilişkin kurallara özen göstermeleri beklenir. Nitekim Read (2000) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin biçimle ilgili olarak el yazısı, sayfa sınırları, uzunluk ve yazı düzeniyle birlikte yazım-noktalama ve cümle yapısına da dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Mevcut araştırmada, öğrencilerin yazım ve noktalama ile ilgili sorunlarının kuralları bilmemelerinden değil, yazım sırasında özen göstermemelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bir başka sebep de öğrencilerin yazma sonrası, gözden geçirme ve düzeltme aşamasında özensiz olmaları ya da yazılarını hiç kontrol etmemeleri olabilir.

Öğrencilerin okuma sırasında işaretleme ve not almaya ilişkin uygulamalarından elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin okuma sırasında çoğunlukla bilgilerin altını çizdiği görülmüştür. Öğrencilerden sadece birinin okurken kenar boşluklarına not alması, hiçbir öğrencinin not almak için ek bir not kâğıdından yararlanmaması dikkat çekici bir sonuç olmuştur. Öğrencilere yazma öncesinde, verilen metinlerdeki bilgilerden yararlanarak metin yazacakları belirtilmesine rağmen not almamaları, okuma sırasında not alma becerilerinin ve bu bilincin gelişmemiş olmasıyla ilgili olabilir. Özçakmak (2015), not almanın bilgileri hatırlamayı kolaylaştırma, akademik başarıyı artırma, yazma alışkanlığı edinme, dikkati toplamayı kolaylaştırma gibi yararları olduğunu belirtmiştir. Buna rağmen, öğrencilerin bu açıdan eksiklerinin bulunması dikkate alınması gereken bir sonuçtur.

### Öneriler

Öğrencilerin yazdıkları metinlerin ve kaynak olarak verilen okuma metinlerindeki uygulamalarının analizinden elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Gerek sentez metin oluşturma eğitiminde gerek genel yazma eğitiminde, öğrencilere metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin işlevleri ve bu bölümleri nasıl oluşturmaları gerektiği uygulamalı bir biçimde öğretilmelidir.
2. Örnek bilgilendirici metinler üzerinden, bilgilendirici bir metnin yapısının nasıl planlanacağı, bu planda hangi yapısal özelliklerin bulunabileceği hem okuma hem de yazma eğitimleri sırasında öğretilmelidir.

3. Sentez metinlerin içeriği ve anlatımı, yararlanılan kaynak metinlerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu nedenle, eğitim sırasında içerik ve anlatımı düzenlerken kaynak metinlerin kullanımı ve buradaki bilgilerin aktarımı, tutarlılık ve üslup ile ilgili hususların eğitimine özen gösterilmelidir.
4. Sentez metin eğitiminin temel taşlarından biri olan kaynak kullanımının öğretilmesinde şu noktalara dikkat edilmelidir:
  - Öğrencilere hangi bilgileri seçeceklerini, doğru/önemli bilgiye nasıl karar verecekleri öğretilmelidir.
  - Metinde tutarlılığı bozmayacak şekilde, bir konunun farklı yönlerinin ele alınması gerektiği öğretilmelidir.
  - Bilgilerin doğru yerde ve doğru şekilde nasıl kullanılacağı öğretilmelidir.
5. Yazma sırasında dilin anlamsal ve mekanik özelliklerine özen gösterme alışkanlığı kazandırılmalıdır.
6. Öğrencilere, okuma sürecinde kullanmaları için önemli bilgilerin altını çizme, gerekli yerlerde işaretlemelerden yararlanma, not alma vb. teknikler öğretilmelidir.
7. Okuma stratejilerinden yararlanma becerisi kazandırılmalıdır.

### Kaynaklar

- Asención, Y. (2004). *Validation of reading to write assessment tasks performed by second language learners* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3138530)
- Beal, J. A. (2010). *Toward a definition assesment and measure of synthesis of multiple texts* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3438029)
- Boscolo, P., Arfé, B., & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: An intervention study. *Studies in Higher Education, 32*(4), 419-438.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2010). When law students read multiple documents about global warming: Examining the role of topic-specific beliefs about the nature of knowledge and knowing. *Instructional Science, 38*(6), 635-657.
- Can, T. (2012). Dinozorların dünyası. *Bilim Çocuk, 169*, s. 38-39. (EBA'dan erişilmiştir.)
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches). (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cumming, A., Lai, C., & Cho, H. (2016). Students' writing from sources for academic purposes: A synthesis of recent research. *Journal of English for Academic Purposes, 23*, 47-58.
- De La Paz, S., & Felton, M. K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology, 35*, 174-192. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.03.001
- Dovey, T. (2010). Facilitating writing from sources: A focus on both process and product. *Journal of English for Academic Purposes, 9*, 45-60.
- Emehatsion, T. G. (1998). *Investigation and explanation of major factors affecting academic writing: Using multiple sources* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 10079562)
- Gebriel, M. A. (2006). *Independent and integrated academic writing tasks: A study in generalizability and test method* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3248012)
- Gil, L., Bråten, I., Abarca, E. V., & Strømsø, H. I. (2010). Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom?. *Contemporary Educational Psychology, 35*, 157-173.
- Goldman, S. R. (2004). "Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts". In N. Shuart-Faris and D. Bloom (Eds.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research* (pp. 317–351). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

## Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sentez Metin Yazma Sürecindeki Sorunları: Öğrenci Metinlerinin ve Okuma Süreçlerinin Analizi

- González-Lamas, J., Cuevas, I., & Mateos, M. (2016). Arguing from sources: Design and evaluation of a programme to improve written argumentation and its impact according to students' writing beliefs/Argumentar a partir de fuentes: diseño y evaluación de un programa para mejorar la argumentación escrita y su impacto en función de las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 49-83.
- Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi-yazma uğraşı: Yazı nasıl yazılır?, Nasıl yazar olunur?* 3. baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2013). Designing an effective writing program. In Steve Graham, Charles A. MacArthur, Jill Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 3-25). New York: The Guilford Press.
- Hammann, L. A., & Stevens, R. J. (2003). Instructional approaches to improving students' writing of compare-contrast essays: An experimental study. *Journal of Literacy Research*, 35(2), 731-756. [https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15548430jlr3502\\_3](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15548430jlr3502_3)
- Holmberg, B. H. (1998). *Developmental students' orchestration of strategies in an integrated reading and writing task* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 9836414)
- Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi içinde* (s. 163-210). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kim, J. Y. (2008). *Development and validation of an ESL diagnostic reading to write test: An effect-driven approach* (Doctoral Dissertation) Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3337823)
- Kirkpatrick, L. C. (2012). *Students' strategies for writing arguments from online sources of information.* (Doctoral Dissertation) University of Western Ontario, London, Ontario, Canada.
- Kirkpatrick, L. C. & Klein, P. D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre. *Learning and Instruction*, 19, 309-321.
- Luo, L. (2018). *Helping students SOAR to success on synthesis writing* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 10748131)
- Martínez, I., Martín, E., & Mateos, M. (2011). Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria [Teaching to read and write to learn in primary education] *Cultura Y Educacion*, 23(3), 399-414. doi:10.1174/113564011797330306
- Martínez, I., Mateos, M., Martín, E., & Rijlaarsdam, G. (2015). Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality. *Journal of Writing Research*, 7(2), 275-302.
- Mateos, M., Martín, E., Cuevas, I., Villalón, R., Martínez, I., & González-Lamas, J. (2018). Improving written argumentative synthesis by teaching the integration of conflicting information from multiple sources. *Cognition and Instruction*, 0(0), 1-20. DOI: 10.1080/07370008.2018.1425300
- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R., & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing*, 21, 675-697.
- Mateos, M., & Solé, I. (2009). Synthesising Information from various texts: A Study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 435-451.
- Mather, N., Wendling, B. J., & Roberts, R. (2009). *Writing assessment and instruction for students with leaning disabilities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCutchen, D. (2008). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.115-130). New York: Guilford Press.
- McMackin, M. C. (1994). *Discourse synthesis: The role of task impression, goal setting, organization and connectivity when writing from sources* (Doctoral Dissertation). University of Massachusetts Lowell, Massachusetts.

- Nash, J. G. (1990). *Writing from sources: A structure-mapping model* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 9111455)
- Nelson, N. (2009). The reading-writing nexus in discourse research. In Charles Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing* (pp. 534-553). New York: Taylor & Francis Group.
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 388180).
- Read, S. (2000). *First and second graders writing information texts: An interpretive case study* (Doctoral Dissertation). Utah State University, Logan, Utah.
- Reynolds, G.A. (2006). *Teaching composing from sources to middle grade students* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3213583)
- Risemberg, R. (1993). *Self-regulated strategies of organizing and information seeking when writing expository text from sources* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no.9325139)
- Schlumberger, A. L. (1991). *The effects of elaboration on community college students' execution of a reading-writing task* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 9200024)
- Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 4, 5-33.
- Solé, I., Miras, M., Castells, N., Espino, S., & Minguela, M. (2013). Integrating information: An analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task. *Written Communication*, 30(1), 63-90.
- Spivey, N. N. (1983). *Discourse synthesis: Constructing texts in reading and writing* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 8329876)
- Spivey, N. N. (1990). Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written Communication*, 7(2), 256-287.
- Spivey, N. N. (1997). *The constructivist metaphor reading, writing and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.
- Strømsø, H. I., Bråten, I., & Samuelstuen, M. S. (2003). Students' strategic use of multiple sources during expository text reading: A longitudinal think-aloud study. *Cognition and Instruction*, 21(2), 113-147.
- Tok, G. (1998). Geçmişin gerçek devleri dinazorlar. *Bilim Çocuk*, 10, s. 12-13. (EBA'dan erişilmiştir.)
- Tolchinsky, L. (2008). Emergence of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.83-95). New York: Guilford Press.
- Uğur, F. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 200-222.
- Watanabe, Y. (2001). *Read to write tasks for the assesment of second language academic writing skills: Investigating text features and rater reactions* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3017414)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yay.
- Zhang, C. (2012). *Effect of instruction on english as a second language students' discourse synthesis writing* (Doctoral Dissertation). Arizona State University, Flagstaff, Arizona.
- Zhao, R., & Hirvela, A. (2015). Undergraduate ESL students' engagement in academic reading and writing in learning to write a synthesis paper. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 219-241.

### Extended Abstract

#### Introduction

Writing a synthesis text means the process in which writers create their authentic texts by utilising information from more than one source and their prior knowledge (see Spivey, 1990, 1997). At this point, an individual writes a text by being in the position of both a reader and a writer and going through the processes of selection, organisation, and combination. Accordingly, the aim of this research was to examine seventh grade students' problems during the process of writing a synthesis

## **Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sentez Metin Yazma Sürecindeki Sorunları: Öğrenci Metinlerinin ve Okuma Süreçlerinin Analizi**

text considering the texts written by the students, source texts utilised by the students for writing their authentic texts, and their notepapers. In accordance with this purpose, answers for the following questions were sought:

1. What kind of problems were found in the synthesis texts written by the students?
2. What kind of exercises were performed by the students on the source texts while they were writing the synthesis texts?
3. What kind of note-taking exercises were performed by the students while writing the synthesis texts?

### **Method**

The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The participants of the research consisted of 51 students studying at the seventh grade of a public school in the city centre of Hatay during 2017-2018 academic year.

During the data collection process, two informative texts about the characteristics of dinosaurs were presented to the students. The students were asked to write their own texts on the same topic by benefiting from the information in these two texts. Moreover, it was also stated that when they wished, they could take additional papers as much as they want in the processes of reading and writing. This practice was completed in a period of two lessons.

The document analysis method was used in the data analysis. The documents planned to be analysed in the study were as follows: Synthesis texts written by the students, source texts, and notepapers of the students.

The synthesis texts written by the students were analysed in terms of the dimensions of general organisation of the texts, creating texts' structure, organising content and expression, using source texts, and use of language. The problems identified for these dimensions were recorded separately and their frequency values were given during the analysis.

The techniques that could be used during the reading process were determined before starting the analysis of the source texts. Accordingly, the criteria based in the document analysis were as follows:

1. Underlining important points
2. Circling important words and terms
3. Benefiting from markings
4. Taking notes from the important parts/ Taking notes on the margins

It was planned to record also any other application if encountered apart from these criteria and to give frequency values of all the problems.

It was intended to perform document analysis for determining how the students took notes on notepapers while preparing for the writing process. In relation to this, it was decided to examine how the information to be used in the texts was noted and what kinds of practices were performed for planning the content and text organisation.

### **Result and Discussion**

Related to the general organisation of the text, it was detected that the students had difficulties in writing the introduction section, writing the development section, writing the conclusion section, and organising the introduction, development, and conclusion sections. When the results related to the general organisation of the texts were evaluated as a whole, it was seen that the students had deficiencies in text organisation in the process of writing a synthesis text. The reason for this result might be that students did not know the functions of the text sections enough or they could not apply their knowledge.

Related to the creating text structure, it was seen that some of the students had problems of never benefiting or slightly benefiting from the basic ideas in the source texts while writing the texts. Additionally, it was detected that most of the students included rather few supportive ideas apart from the basic ideas while structuring the text. When the results were considered, it was observed that

students included different structures in their texts. However, it could be concluded that they were not sufficient in text planning and text structuring with basic and supportive information. This result might be explained with that students did not have knowledge of text structure types and the ways of how structuring a text using these types.

It was detected that students' problems about the organising content and expression occurred in terms of transmission of information in the source texts, consistency, and style. These identified problems could result from students' not having a good training on using sources for writing a text, not knowing how to organise the content in terms of consistency and style, or not implementing their knowledge.

The problems that the students had related to using the source texts were seen in the titles of data selection and usage of information in the source texts. In this case, it can be thought that the students do not receive sufficient training on using source texts or may not practice what they learnt according to the results obtained in this study.

The students' problems related to language use were about meaning of a sentence, ambiguities, and spelling and punctuation rules. It is thought that it might be the reason of the students' problems about language that they might not care for rules during writing instead of not knowing these rules. Another reason could be that the students might be careless during the phase of revision and improving or might not check their texts after they wrote them.

It was seen that the students usually underlined information while reading when the findings obtained from the implementations related to marking and taking note during this stage were examined. It was a remarkable outcome that only one of the students took notes on page margins while they were reading, and no students used an extra notepaper for taking note. The reason for students' not taking note before writing although it was stated that they would write a text using the information from the text given might be that their skills of taking note while reading and awareness related to this were underdeveloped.





## Okul Öncesi Dönemde Evde Okuma Süreci: Aile Beklentilerine Yönelik Bir Durum Çalışması\*

Gülzar Şule TEPETAŞ CENGİZ\*\*  
Mazhar BAL\*\*\*

### Öz

Okumayı alışkanlık hâline getirmeyi sağlayan ve bunda rol oynayan birçok etken bulunmaktadır. Aile bireylerinin ve çevredeki bireylerin okumaya karşı istekli olmaları, örnek olmaları ve çocuk ile etkileşim kurmaları çocukların da olumlu olarak etkilenmelerini sağlayabilir. Okuma sürecinde önem verilen ve etkileşime girilen bu noktalar Okur Yanıt Teorisi'nin de temelini oluşturmaktadır. Bu çalışma ile okul öncesi dönemdeki çocukların evde aileleri ile gerçekleştirdikleri okuma süreçlerinin ailelerin beklentilerine göre Okur Yanıt Teorisi bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışma, durum incelemesi ile desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, okul öncesi dönemde çocuğu bulunan 54 ebeveyn oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada sonuç olarak ailelerin okuma süreçlerine ilişkin beklentileri ile gerçekleştirdikleri etkinliklerdeki bakış açısının tutarlılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca ailelerin beklentilerinin daha çok estetik bakış açısını yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Sadece okuma sonrası sürece ilişkin beklentilerde estetik amaçlı okuma ve bilgi için okuma bakış açısının öneminin aileler için eşit kabul edildiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma süreci, okuma bakış açısı, aile beklentileri, Okur Yanıt Teorisi

### Home Reading Process in Preschool Period: A Case Study on Family Expectations

#### Abstract

There are many factors that make reading a habit and play a role in this. The willingness of the family members and the people around them to read, to set an example and to interact with the child also ensure that children are positively affected. These points that are emphasized and interacted with in the reading process also form the basis of the Reader Response Theory. In this study, it is aimed to examine the reading processes of preschool children with their families at home in the context of the Reader Response Theory according to the expectations of the families. This study, which was carried out with qualitative research method, was designed by case study. The participants of the study are 54 parents who have children in preschool period. Semi-structured interview form was used as data collection tool. As a result of the study, it was determined that the expectations of the families regarding the reading processes and the point of view in the activities they performed were not consistent. In addition, it was concluded that the expectations of the families mostly reflected the aesthetic reading stance. It has been determined that the importance of aesthetic reading and efferent reading is regarded equally for families in the expectations regarding the post-reading process only.

**Keywords:** Reading process, reading stance, family expectations, Reader Response Theory

\* Araştırmanın etik kurul izni: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, 26.06.2020, 2020/45.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Mehmet Tanrıkulu Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Bolu, suletepetas@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2034-9344.

\*\*\* Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Antalya, balmazhar@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6958-9130.

## Giriş

Okul öncesi dönemde edinilen birçok alışkanlık, davranış ve beceri yaşamın ileriki yıllarında sürdürülebilir. Bu dönemde becerilerin edinilmesinde, geliştirilmesinde ve sürdürülmesinde ailenin, yakın çevrenin, okulun ve öğretmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır (Kakırman Yıldız, 2016). Bu dönemde çocuğun yazılı materyaller ile buluşması, tanınması ve ilişkisi okuma alışkanlığının oluşmasında önemli bir başlangıçtır (Arıcı ve Tüfekci Akcan, 2019). Okumayı alışkanlık hâline getirmeyi sağlayan ve bunda rol oynayan birçok etken bulunmaktadır. Bunlar arasında aile, içinde yaşanılan toplum ve çevrenin özellikleri, okul, öğretmen, akranlar, sosyo kültürel özellikler, ekonomik durum sayılabilir (Duursma, 2014; Levy, Hall ve Preece, 2018; Raikes ve diğerleri, 2006; Gündüz, 2007). Bebeklik döneminden itibaren bireyin üzerinde en fazla etkisi olan aile faktörüdür (Tanju, 2010). Bu konuda Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) ülkemizde 4. sınıf çocukları ile bir çalışma yapmıştır. Çalışmada çocukların okuma alışkanlıkları ve okumaya karşı ilgileri incelenmiştir. Anne ve babaların çocukların okuma becerisini geliştirme ve şekillendirmede önemli bir role sahip oldukları belirlenmiştir (aktaran: Sevim, 2003). Aile bireylerinin ve çevredeki bireylerin okumaya karşı istekli olmaları, örnek olmaları ve çocuk ile etkileşim kurmaları çocukların da bu süreçten olumlu olarak etkilenmelerini sağlamaktadır. Uluslararası okuma becerilerinde Gelişim Projesi'ne (PIRLS) göre Türkiye okuma alışkanlıkları konusunda 35 ülke arasında 28. sırada yer almıştır. 2001 yılında yapılmış olan bu projenin verilerine göre Türkiye'deki bu başarısız sonucun en önemli sebebi ailelerin bebeklikten başlayarak okul öncesi dönem süresince çocukları ile birlikte yeterince okuma etkinliği yapmamaları gösterilmiştir (aktaran: Güner, Çelebi, Taşçı Kaya ve Korumaz, 2014). Bu da ailelerin çocukların okuma süreçlerinde önemli bir rolü olduğunu göstermektedir.

Ailelerin okumaya yönelik bakış açılarının yanı sıra okuma beklentilerinin de okul öncesi çocuklar üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Aileler bu süreçte çocukların yaşlarına, gelişim özelliklerine, ilgilerine ve meraklarına, farklı temalara, kitapların fiziksel özelliklerine, dil ve içerik özelliklerine gibi birçok unsura dikkat ederek kitap seçimine katkı sağlamalıdır (Bamberger, 1990; Doyle ve Brambell, 2006; Işıkoğlu, Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek, 2017; Sınar Çılgın, 2006). Bu yaş grubundaki çocuklar; farklı temalarda, konularda, resimlemelerde, boyutlarda, farklı yazarlar tarafından yazılmış kitaplar ile tanıştırılmalıdır. Tezel Şahin ve Tutkun (2016) okul öncesi dönemde çocuğu olan ailelerin genellikle çocuklarına kitap alırken en çok kitabın çocuğun yaşına uygun olmasına (resim yazı oranı), içeriğine (mesaj-tema-konu) ve kitabın yazarına dikkat ettiklerini belirlemişlerdir. Ailelerin en az dikkat ettikleri şeyin ise kitabın daha önce okunup okunmamış olması, çok satılması ve fiyatı olduğunu saptamışlardır. Çocuk Vakfı Raporu'na (2006) göre okul öncesi dönemde çocuk kitabı seçme işini genellikle annenin yaptığı bilinmektedir. Ayrıca Kıldan ve Gümrükçü Bilgisi (2011) de ülkemizde ailelerin en çok kitabın konusuna, mesajına ve içeriğine ilişkin bilgilere baktığını ve genellikle ebeveynlerin çocuk kitaplarının eğitici ders verici nitelikte olması gerektiğini savunduklarını belirlemişlerdir. Ailelerin genellikle çocuklarına öykü türünde resimli kitapları almayı tercih ettikleri de aynı çalışmada saptanmış önemli bir bulgudur. Benzer bir çalışma da Bayraktar ve Ersoy (2018) tarafından yapılmıştır. Çalışmalarında aileler en çok öykü türünde ve boyama türünde kitaplar aldıklarını belirtmişlerdir. Diğer kitap türlerini çok az aldıklarını, hatta çoğu zaman almadıklarını belirtmişlerdir. Aileler seçtikleri kitapları okurken de genellikle gece yatmadan önce okuduklarını ve kitabın yazılarını okuyarak resimlerini incelediklerini belirtmişlerdir.

Okuma sürecinde önem verilen ve etkileşime girilen bu noktalar Okur Yanıt Teorisi'nin de temelini oluşturmaktadır. Okuma, metindeki ipuçlarının seçimi, amaca yönelik seçici dikkat, okuma olayı sonrasında ve okuma işlemi boyunca okuyucunun uyarılmış cevapları, metnin estetik ve bilgi amaçlı okunması arasında sürekli devam eden amaç değişiminden oluşan karmaşık bir birleşimdir (Scherer, 2020). Rosenblatt (2005a) okuma sonrası çıkarılan anlamın okur ve metin arasında gerçekleşen dinamik bir etkileşim olduğunu söylemektedir. Rosenblatt (1938,1978) metne bireysel yanıtlar geliştirilmesinin aktif ve anlamlı bir okumanın vazgeçilmez bir unsuru olduğunu belirtmektedir. Rosenblatt bu görüşleri ile okumanın bir süreç olduğunu belirten bir kuram ortaya koymuştur. Okuyucular Okur Yanıt Teorisine göre kişisel, dilsel ve deneyimsel birikimlerini hem özel hem sosyal öğeleri kullanarak, bazen bu öğeleri yeniden düzenleyerek ya da genişleterek metinleri anlamlandırır (Marhaeni, 1998). Bir öykü, metin, şiir ya da oyun bir okuyucu tarafından okunup etkileşim kurularak

anamlı semboller kümesine dönüştürülene kadar sadece kağıt üzerindeki mürekkep izleri olarak görülmektedir. Bu semboller kümesi bizler için bazı duyguları anında yaşama, bazı kişilerin özelliklerine bürünme, bazı durumlarda olaylara farklı bakabilme ve hayal gücüne katılarak yeniden düşüncelerimizi yapılandırabilmeyi sağlarlar. Bu da okunan metnin yalnızca bilgi vermesi değil aynı zamanda hayata katılarak da bilgi edindirmesini sağlar (Rosenblatt, 2005a).

Sipe (2008) Rosenblatt'ın Okur Yanıt Teorisi'nde okur ve metne aynı derecede önem verdiğini söylemektedir. Rosenblatt (1994) okurun durumunu okuma süreci içerisinde değişebileceğini belirterek iki farklı okumanın olduğundan bahsetmektedir:

1) Bilgi edinme amaçlı okuma: gazete, dergi okumak, elektronik aletlerin kullanım kılavuzlarını okumak, ilaçların prospektüslerini okumak bu tür okumaya örnek olabilir. Bilgi edinme amaçlı okumada metnin tüm bölümlerine bakılmaz sadece ilgi duyulan, merak edilen ya da ihtiyaç duyulan bölümler incelenir. Sözlükler ve ansiklopediler de bu şekilde okumaya örnektir. Bu okumada amaç bilgiye ulaşmaktır.

2) Estetik amaçlı okuma: bu okuma türünde bireyin zevk alması söz konusudur. Birey okumayı kendisi tercih eder, heyecan duyar ve tutku ile okuma eylemini sürdürür. Bazen kahramanların yerine kendini koyar, heyecanlanır, duygulanır, uyuyamaz ve kitabın sürükleyiciliğinden fizyolojik olarak da etkilenir. Kısacası, estetik okumada okunulan kaynağın birçok duyu ile hissedilmesi, kendiliğinden okumanın sürdürülmesi söz konusudur. Birey bilgi edinmek derdinde değildir. Ancak okuduklarından etkilenir ve o istemese de aklında kalıcı izler bırakır.

Okul öncesi dönemde olan çocukların estetik okumaya daha fazla yakın olduğunu belirten Rosenblatt (1994) bu okumanın bireyin yaşam boyu iyi bir okur olmasına öncülük ettiğini söylemektedir. Ancak çocukların kendilerini yaşama daha iyi hazırlamaları için bu iki okuma türünün de erken çocukluktan itibaren öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir (Rosenblatt, 2005a). Okur Yanıt Teorisinde anlam, okuyucunun kişisel yanıtlarını deneyimleri ile birleştirmesi ile yapılanmaktadır (Flint, 2020). Oluşturulan anlam kişinin çevresi ile kurduğu etkileşim (iletişim, tartışma, konuşma) ile değişmektedir (Çakmak ve Yılmaz, 2009). Kişisel düşünceler ve deneyimler ışığında düzenlenen çocuğun düşünceleri akranlarının paylaştığı yeni bir fikirle, ailesinin gösterdiği yeni bir kaynakla, öğretmenin paylaştığı yeni bir malzeme ile yenilenmektedir (Demeny, 2012). Rosenblatt Okur Yanıt Teorisinde bu durumu çocuğun yani okuyucunun bir metinle karşılıklı olarak diyalog kurması olarak açıklamaktadır. Çocuk ilk okumada ya da dinlemede bir metin ile karşılıklı olarak etkileşim kurmakta ve metindeki ipuçlarına yönelik olarak geçici bir çerçeve geliştirmektedir. Ardından çocuk ilerideki yanıtların seçimi ve sentezini etkileyecek bir metinsel beklenti oluşturur (Kaya ve Tosun, 2018). Çocuk metnin içinde etkilenmeye devam ettikçe bu beklenti bazen beklentileri ile başa çıkmaya ve mutluluğa bazen de kafa karışıklığına ve hayal kırıklığına sebep olur. Bazen çocuk beklentilerini yeniden gözden geçirir, düzenler bazen de yeni beklentiler geliştirir. Sonunda metinden bir anlam oluşturur (Flint ve Adams, 2018). Rosenblatt (2005a) çocuğun çıkardığı bu anlamın metnin kendisinin içinde olmadığını ve aksine anlamın metni okuyan her bireyde farklı biçimde oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bireylerin çıkardıkları anlamların ve yanıtların birbirleri ile paylaşımının anlamlandırmada değişim oluşturarak yeni ve bambaşka anlamlar oluşturduğunu söylemektedir.

Alanyazında okul öncesi dönemde okuma süreçlerine ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların çoğunlukla etkileşimli okuma, diyaloga dayalı okuma, paylaşımlı okuma ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların birçoğunun okul öncesi öğretmenlerinin okuma süreçlerine yoğunlaştığı (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Hindman, Connor, Jewkes ve Morrison, 2008; Hutton ve diğerleri, 2017a, 2017b; Kotaman, 2008; Morrow ve Gambrell, 2005; Shahaeian ve diğerleri, 2018; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Whitehurst ve Lonigan, 1998) ancak ailelerinde çocukları ile birlikte yaptığı okuma süreçlerine yönelik çalışmaların olduğu (Aram ve Shapira, 2012; Bıçakçı, Er ve Aral, 2017; Demir-Lira, Applebaum, Goldin-Meadow ve Levine, 2018; Dixon-Krauss, Januszka ve Chae, 2010; Gonzalez, Taylor, Davis ve Kim, 2013; Hindman, Skibbe ve Foster, 2014; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Kim ve Anderson, 2008; Kotaman, 2007; Levy, Hall ve Preece, 2018; Marjanovič-Umek, Hacin ve Fekonja, 2017; Raikes ve diğerleri, 2006; Tipton, 2014; Vandermaas-Peeler, Sassine, Price ve Brillhart, 2011; Yurtseven, 2011) görülmektedir. Ancak okul öncesi dönemde ailelerin çocuklarının okuma süreçlerine ilişkin beklentilerinin belirlenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda

okul öncesi dönemdeki çocukların evde aileleri ile birlikte gerçekleştirdikleri okuma süreçlerinden ailelerinin beklentilerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın gerek Türkiye’deki alanyazına gerekse uluslararası alanyazına önemli katkılar getireceği düşünülmektedir. Türkiye’deki alanyazın incelendiğinde Okur Yanıt Teorisi’nin kullanıldığı okul öncesi alanında çalışmalarında yok denecek kadar az olduğu belirlenmiştir (Dedeoğlu ve Kardaş, 2013; Dedeoğlu ve Ulusoy, 2013; Dedeoğlu, Ulusoy ve Alıcı, 2013). Bu nedenle bu çalışmanın gerek Okur Yanıt Teorisi’nin okul öncesi alanında uygulanması gerekse ailelerin çocukların okuma süreçlerinden beklentilerinin ortaya konması bağlamında önemli bir çalışma olduğu söylenebilir.

Bu çalışma ile okul öncesi dönemdeki çocukların evde aileleri ile gerçekleştirdikleri okuma süreçlerinin ailelerin beklentilerine göre Okur Yanıt Teorisi bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Evde gerçekleştirilen okuma süreçleri sırasında ailenin öğrencileri için seçtiği kitap tercihleri Okur Yanıt Teorisi açısından değerlendirilmiştir. Bu amaçla da aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Evde gerçekleştirilen okuma süreçlerinde aileler, çocukları için seçtiği kitaplarda nelere dikkat etmektedir?
2. Evde gerçekleştirilen okuma süreçlerinde ailelerin seçtiği kitaplar hangi bakış açısını yansıtmaktadır?
3. Evde gerçekleştirilen okuma süreçlerinde ailelerin kitaba yönelik sorduğu sorular hangi bakış açısını yansıtmaktadır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışma, durum incelemesi ile desenlenmiştir. Belli bir durumu, bütüncül bir bakış açısıyla ele alan bir desen olması, (Creswell, 2009; Glesne, 2013; Merriam, 2013) bu araştırma için durum incelemesinin seçilmesinin ana sebebini oluşturmaktadır. Çünkü bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların evde aileleri ile gerçekleştirdikleri okuma süreçleri, ailelerin bakış açısına dayandırılarak incelenmiştir. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların evde okuma süreçlerinde ailelerin beklentileri bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların aileleriyle gerçekleştirilen bu çalışmada bütüncül tekli durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tekli durum deseni, genellikle alanyazında az ele alınmış ve bir kuramın teyit edilmesi veya çürütülmesi amacıyla kullanılan bir desen olmuştur (Yin, 2009). Bu çalışmada bütüncül tekli durum deseninin tercih edilmesinin sebebi ise çocukların okuma sürecine ilişkin ailelerin beklentilerinin okuma eğitimi açısından çerçeve niteliği taşıyan ve Louise Rosenblatt tarafından geliştirilen Okur Yanıt Teorisine dayandırılarak incelenmesidir. Özellikle Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında daha önce okul öncesi dönem çocuklarının okuma süreçlerinde aile beklentilerinin Okur Yanıt Teorisi’ne dayandırılarak incelenmemesi de bütüncül tekli durum deseninin seçilmesinin bir diğer sebebini oluşturmaktadır.

### Araştırma grubu

Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye’nin kuzey batısında yer alan şehirlerden birinden seçilen okul öncesi dönemdeki çocukların aileleri oluşturmaktadır. Bütün araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmada da her açıdan ekonomiklik önem taşımaktadır. Bu açıdan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi hem zaman hem de ekonomiklik açısından araştırma sürecine katkıda bulunur (Patton, 2014). Araştırmanın katılımcılarına dair bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

#### *Katılımcı bilgileri*

Meslek	Katılımcı Sayısı
Öğretmen	23
Ev hanımı	5
Kamuda memur	5
Akademisyen	3

## Okul Öncesi Dönemde Evde Okuma Süreci: Aile Beklentilerine Yönelik Bir Durum Çalışması

Kuran kursu öğreticisi	2
Fizyoterapist	2
Hemşire	2
İşçi	1
Hâkim	1
Bankacı	1
Doktor	1
Uçak teknisyeni	1
Bilgisayar Teknikeri	1
Bankacı	1
Öğrenci	1
Arabulucu Avukat	1
Din Görevlisi	1
İşletmeci	1
Özel Sektör Ofis Çalışanı	1

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmanın katılımcıları 54 (8 erkek, 46 kadın) kişiden oluşmaktadır. Ailelerin yaşları 21 ile 48 yaş arasında değişmektedir. Değişik meslek gruplarından oluşan bu katılımcıların çoğunun okul öncesi dönemde sadece 1 çocuğu olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulgular bölümünde katılımcılardan alıntılar yapılırken gerçek isimleri yerine “K1, K2, K3,..., K54” takma isimleri kullanılmıştır. Bu kısaltmada yer alan “K” harfi “katılımcı” kelimesinin kısaltılmış hâli olup sayılar ise Tablo 1’de yer alan sıraya göre verilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma yöntemi ile desenlenen bu çalışmada yine nitel araştırma tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların aileleriyle gerçekleştirilen çalışmada, iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu görüşme formlarına ve geliştirilme süreçlerine ilişkin bilgiler şu şekildedir:

### ***Ailelerin okuma sürecine ilişkin beklentilerinin belirlenmesine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu***

Bu yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırma sürecinde ailelerin okuma sürecinden çocuklarıyla ilgili ne beklediklerini belirlemek için geliştirilmiştir. Sorular oluşturulurken araştırmanın amacına odaklanılmıştır (Merriam, 2013). Araştırmanın amacından hareketle okul öncesi dönemdeki çocukların ailelerinin okuma sürecine ilişkin beklentilerini belirlemek için 6 soru geliştirilmiştir. Sorular geliştirilirken okuma sürecinin aşamaları dikkate alınmıştır. Geliştirilen bu soruların kapsam geçerliğini denetlemek amacıyla uzman görüşleri alınmıştır (Glesne, 2013). Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda soru sayısı eksilmemiş ya da azalmamıştır. Sadece soruların okuma süreçleri açısından daha net ifadeler hâline getirilmesine yönelik dönütlerde bulunulmuştur. Bu dönütler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiş ve pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları dışında farklı ailelerle yapılan pilot uygulama sonunda görüşme formunun anlaşılabilirliği denetlenmiştir. 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu, okuma sürecine yönelik ailelerin beklentilerini bütüncül olarak belirlemeye hizmet etmektedir. Formun içeriğine bakıldığında üç alt bileşenden oluştuğu söylenebilir. Okuma öncesi, okuma süreci ve okuma sonrası olarak belirlenen bu bileşenlerin her birinde öncelikle ailenin bu aşamalardan neler bekledikleri ardından ise bu aşamalarda neler yaptıkları sorulmuştur.

### ***Okul öncesi dönemdeki çocuklarına evde okumak için seçtikleri kitaplara ilişkin ailelerin bakış açısının belirlenmesine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu***

Bu yarı yapılandırılmış görüşme formu, okul öncesi dönemdeki çocuklara aileleri tarafından seçilen kitaplara yönelik ailelerin bakış açısını belirlemektir. Yukarıda açıklanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda olduğu gibi bu form için de sorular araştırmanın amacıyla ilişkili olarak

hazırlanmıştır (Merriam, 2013). Araştırmanın amacından hareketle okul öncesi dönemdeki çocukların ailelerinin kitaplara yönelik bakış açısını belirlemek için 7 soru geliştirilmiştir. Geliştirilen bu sorular, kapsam geçerliği açısından denetlenmek amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur (Glesne, 2013). Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda soru sayısı aynı kalmıştır; fakat soruların amaca daha çok hizmet edebilmesi için dönütlerde bulunulmuştur. Bu dönütler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiş ve pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları dışında farklı ailelerle yapılan pilot uygulama sonunda görüşme formunun anlaşılabilirliği denetlenmiştir. 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu, kitaplara yönelik ailelerin bakış açısını bütüncül olarak belirlemeyi amaçlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun içeriğine bakıldığında soruların kitabın özelliklerine, kitap seçme ölçütlerine, çocuk ve yetişkin kitapları arasındaki farklar ve benzerliklere, kitapla ilgili soruların amacına yönelik olduğu görülmektedir.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmanın verileri, araştırma sorularına hizmet edecek şekilde düzenlenmiştir. Her bir araştırma sorusuyla ilgili veriler farklı şekilde analiz edilmiştir. Araştırma soruları bağlamında veri analiz süreci şu şekilde açıklanabilir:

#### ***Birinci araştırma sorusuna yönelik veri analizi***

Bu araştırma sorusuna yönelik ailelerle yapılan görüşme verileri, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde dört kategori altında toplam 47 koda ulaşılmıştır. Bu araştırma sorusunun içerik analizine ilişkin detaylı bilgilere bulgular bölümünde yer alan Tablo 2’de yer verilmiştir. Analiz sonuçları giriş bölümünde detaylı olarak açıklanan Okur Yanıt Teorisine dayandırılarak yorumlanmıştır.

#### ***İkinci araştırma sorusuna yönelik veri analizi***

Bu araştırma sorusuna yönelik elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde toplam 75 kod elde edilmiştir. Bu kodlardan hareketle de 6 farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu araştırma sorusunun içerik analizine ilişkin detaylı bilgiler bulgular bölümünde yer alan Tablo 3’te sunulmuştur. Analiz sonuçları giriş bölümünde detaylı olarak açıklanan Okur Yanıt Teorisi’ne dayandırılarak yorumlanmıştır.

#### ***Üçüncü araştırma sorusuna yönelik veri analizi***

Bu araştırma sorusuna yönelik veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz teması olarak Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından geliştirilen kategoriler temel alınmıştır. Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) çalışmasında okuma sürecinde çocukların tepkilerini metin merkezli tepkiler (yeniden anlatma, karakterleri anlama, soru sorma, tahmin etme) ve okur merkezli (kişisel tepkiler, yaşamla ilişkilendirme, anlatılana katılma isteği) tepkiler olarak ikiye ayırmıştır. Wollman-Bonilla ve Werchadlo tarafından geliştirilen bu sınıflama iki ana başlık altında, yedi alt başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıkların tamamı üçüncü araştırma sorusunun verileri analiz edilirken tema olarak kullanılmıştır. Fakat bu başlıklara ek olarak ailelerin görüşlerinden hareketle metin merkezli bakış açısında dört farklı temaya daha ulaşılmıştır. Soruları doğru cevaplama, olayı anlama, ana fikir ve resimleri açıklama isimli bu temalara ve Wollman-Bonilla ve Werchadlo tarafından geliştirilen temalara göre gerçekleştirilen betimsel analiz sonuçları bulgular bölümündeki Tablo 4’te yer almaktadır.

Yapılan görüşmelerde, katılımcılar çalışmanın amacı hakkında önceden bilgilendirilmiş ve katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Çalışma süreci boyunca araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Araştırmanın güvenilirliği için okul öncesi ve Türkçe eğitimi alanında uzman iki araştırmacı tarafından veriler ayrı ayrı kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar karşılaştırılıp farklılıklar konusunda uzlaşmıştır. Böylece iki uzman arasındaki kodlama güvenilirliği (Miles ve Huberman, 1994: 64) %90 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın geçerliğini arttırmak için veri toplama araçları ve bu araçların geliştirilme aşamaları hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde

edilen veriler, analiz edilmiş ve analiz kodları doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Böylece araştırmanın onaylanabilirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

### **Etik Kurulu İzni**

Kurul adı = Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu  
Karar tarihi= 26.06.2020  
Belge sayı numarası= 2020/45

### **Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde verilerden hareketle elde edilen bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bulgular, araştırma sorularındaki sıralama takip edilerek raporlanmıştır. Bu açıdan ilk olarak evde gerçekleştirilen okuma süreçlerinde ailelerin çocukları için seçtikleri kitaplarda nelere dikkat ettiklerine ilişkin bulgular yorumlanmıştır. Tablo 2’de ailelerle yapılan görüşmelerde kitap seçerken nelere dikkat ettiklerine ilişkin elde edilen verilerin içerik analizine yer verilmiştir.

Tablo 2.

#### *Ailelerin Çocukları İçin Seçtikleri Kitaplarda Neleri Dikkate Aldıkları*

Tema	Kategori	Kod	f		
Kitap seçimi	Çocuklara kitap seçme ölçütleri	İlgi çekicilik	15		
		Zengin görsel içerik	13		
		Yayınevi	10		
		Eğitcilik	5		
		Hayal dünyasını zenginleştirme	4		
		Yazar	4		
		Olumsuzluk içermeme	3		
		Anlaşılabilirlik	2		
		Yazı ve resim uyumu	2		
		Yakın tavsiyesi	2		
		Konu	2		
		Çok satılanlar listesi	1		
		Günlük yaşama aktarılabirlik	1		
		Çocuk kitabının özellikleri	Çocuk kitabının özellikleri	Zengin görsel içerik	15
				Anlaşılabilirlik	9
				İlgi çekici	8
				Eğitcilik	8
				Düzeğe uygunluk	6
				Olumlu yönlendirme	3
Olumsuzluk içermeme	2				
Akıcılık	2				
Hayal dünyasını zenginleştirme	1				
Sosyal mesajdan uzak	1				
Yazı ve resim uyumu	1				
Yetişkin ve çocuk arasındaki benzerlik	Yetişkin ve çocuk kitabı arasındaki benzerlik	Yok	27		
		Hitap etme	4		
		Din ve ahlak	4		
		Sürükleyicilik	2		
		Yayınevi ve yazar	1		
		Bilgiye dayalı olması	1		
		Sağlıklı beslenme konusu	1		
		Eğitcilik	1		
		İçerik	1		
		Anlaşılabilirlik	1		

Yetişkin ve çocuk kitabı arasındaki farklılık	Kişisel gelişim	1
	Konu	12
	Biçim ve içerik	9
	Düzen farkı	8
	Var	3
	Yazı ve görsel farkı	2
	Yok	2
	Sadelik	1
	İlgi alanı	1
	Tür farkı	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere ailelerin evde gerçekleştirilen okuma süreçlerinde çocuklarına kitap seçerken neleri dikkate aldıklarına ilişkin sorulara verdikleri cevapların analizi kitap seçimi teması altında toplanmıştır. Sıklık değeri açısından sırasıyla “çocuklara kitap seçme ölçütleri (f=64), çocuk kitabının özellikleri (f=56), yetişkin ve çocuk kitabı arasındaki benzerlik (f=44), yetişkin ve çocuk kitabı arasındaki farklılık (f=39)” kategorileri altında toplam 203 koda ulaşılmıştır.

Sıklık değeri en yüksek olan “çocuklara kitap seçme ölçütleri” adlı kategori Tablo 2’de yer almaktadır. Bu kategori 14 koddan oluşmaktadır. Okur Yanıt Teorisi açısından bakıldığında bu kategoriye ait “zengin görsel içerik, yayınevi, eğitcilik, yazar, olumsuzluk içermeme, anlaşılabilirlik, yazı ve resim uyumu, yakın tavsiyesi, konu, çok satılanlar listesi, günlük yaşama aktarılabirlik” adlı kodların bilgi için okuma bakış açısını yansıttığı görülmektedir.

Bilgi için okuma bakış açısını yansıtan bu kodlardan “zengin görsel içerik ile yazı ve resim uyumu” adlı kodlara ilişkin örnek ifadeler şu şekilde gösterilebilir:

“Bol resimli kitaplar tercih ediyorum.” (K3).

“Az sayfalı çok resimli yazısı büyük kitaplar seçiyorum.” (K7).

“Kitapların içeriğinde çocuğun hoşuna gidecek görsellerin olması ilk tercihimdir.” (K22).

“Çizimlerinde konuya uygunluğuna bakarım.” (K43).

“İçeriğindeki görsellerle konunun uyuşup uyuşmadığına bakıyorum.” (K45).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere aileler çocuklarına kitap seçerken görsel içerikle ilişkili olarak bilgi için okuma bakış açısını tercih etmektedir.

“Eğitcilik, olumsuzluk içermeme, anlaşılabilirlik ve konu” kodları ise aşağıdaki örnek ifadelerde görüleceği üzere bilgi için okuma bakış açısının farklı bir boyutunu yansıtmaktadır.

“Resim ve yazılarının net, anlaşılır olması yeterli.” (K42).

“Kitap seçerken kriterim kitabın olumsuz herhangi bir içerik taşımaması. Örneğin okula başlangıç aşamasında okula gitmek istemeyen bir çocuğun hikâyesini okumaktansa hikâyenin içerisinde okula gitmeyi seven bir çocuğun anlatılmasını tercih ederim.” (K3).

“Ben hikâyesine kısa bir göz atıyorum tuhaf davranış aşlamaları ve çocuğun aklını karıştıracak uygunsuz içerikler olabiliyor çünkü.” (K32).

“Bu çok çok önemli bir konu mesela bizim çocuğumuzun kitabı olan kırmızı başlıklı kız masalında kurdun karnını kesme, dikme olayı bir çocuk için idrak etmesi gereken zor bir kavram oluyor oraları maalesef atlayarak okuyorum.” (K36).

“Davranış ve değerler eğitimi kapsamında olmalı.” (K18).

“Ahlaki katkısı olmasına önem veriyorum.” (K49).

“Konusuna göre seçim yapıyorum.” (K34).

Örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere aileler bilgi için bakış açısını yansıtan ifadelere yer vermişlerdir. Bu bakış açısını ise çocukları için seçmiş oldukları kitapların içeriğiyle ilişkilendirmişlerdir. Yine içerikle ilişkili olarak aileler, “yayınevi, yazar, yakın tavsiyesi ve çok satılanlar listesi” kodlarıyla da bilgi için okuma bakış açısını yansıtmaktadır.

Çünkü bu kodların adından da anlaşılacağı üzere aileler, içeriğin güvenilirliğine ve herkesçe kabul edilebilirliğine önem verdiklerini göstermektedir. Bu açıdan da Tablo 2’de yer alan “çocuklara kitap seçme ölçütleri” kategorisi altında ailelerin görüşlerinden elde edilen kodların sıklık değerinin %70’i bilgi için okumaya yönelik bakış açısını yansıtmaktadır. %30’u ise estetik okuma bakış açısını



yansıtmaktadır. Estetik okuma bakış açısını yansıtan kodlar ise “ilgi çekicilik ve hayal dünyasını zenginleştirme” dir. İlgili çekicilik kodu, sıklık değeri en tez olan koddur. Bu koda yönelik aile görüşleri aşağıdaki örnek ifadelerde görüldüğü şekildedir:

“Dikkatini çekecek ve yaşına uygun konular olmasına...” (K30).

“İlgi alanına göre kitap seçiyorum.” (K47).

“Kızımın sevdiği, ilgilendiği alanlarda olmasına dikkat ediyorum.” (K49).

“Konusu ve çizimleri çok önemli benim için bir de kızımın ilgi ve karakterine uygun seçimler yapmaya çalışıyorum.” (K19).

“Kitapları çoğu zaman beraber seçiyoruz. Yaşına, seviyesine, ilgisine uygun mu kontrol ediyoruz.” (K23).

“Yaş ve çocuğumun ilgi kriterine göre seçiyorum.” (K29).

Yukarıdaki örnek cümlelerden hareketle ailelerin çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak kitap seçimlerini yaptıkları söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında aileler, çocuklarının duygularını kitap seçiminde önemli bir ölçüt olarak görerek estetik okuma bakış açısını yansıtmaktadır. Estetik okuma bakış açısına yönelik bir diğer kodda da çocukların hayal dünyası ön plana çıkarılarak şu ifadelerle yer verilmiştir:

“Hayal gücünü zenginleştiren kitaplar seçiyoruz.” (K1).

“İyi resmedilmiş olmalı, hayal gücünü kullanabileceği nitelikte olması.” (K6).

“Hayal dünyasına hitap edebilecek görsel ve işitsel zenginliği olmalı.” (K13).

“Hayal gücünü destekleyici olmasını seviyorum.” (K26).

Yukarıdaki ifadeler, çocuklarının hayal dünyasını zenginleştirici içeriğe sahip kitapların aileler tarafından tercih edildiğini göstermektedir. Bu ölçüt, onların doğrudan estetik okumaya yönelik bakış açısını yansıtmaktadır. “Çocuk kitabı özellikleri” adlı kategoride de benzer dağılım dikkat çekmektedir. Tablo 2’de görüldüğü üzere bu kategori toplam 11 ayrı koddan oluşmaktadır. Bu kodların sıklık değerinin toplamının %82’si bilgi için okuma bakış açısını yansıtmaktadır. Bu bakış açısını yansıtan kodlar şu şekildedir: “Zengin görsel içerik, anlaşılabilirlik, eğitici, düzeye uygunluk, olumlu yönlendirme, olumsuz yönlendirme, akıcılık, yazı ve resim uyumu”. Bilgi için okuma bakış açısının bu kodlarla ilişkili katılımcı görüşlerine şu şekilde örnekler verilebilir:

“Bol resimli ve az metin içeren kitaplar tercih ediyorum. Mümkünse üç boyutlu ve karton kapak arkasına resim yerleştirilen kitapları daha çok tercih ediyorum. Çünkü bu tür kitaplar çocukta merak uyandırıyor ve daha uzun süre dikkatini verebiliyor.” (K3).

“Yazıları büyük puntolu olmalı, sade bir dille yazılması, içeriğindeki karakterleri konuşturabilecek şekilde konuşma çizgileri olması.” (K6).

“Çocuklara verdiği değer teması tarafsız olmalı her bireyde olması gereken genel Ahlak değerlerinin dışına çıkmamalı.” (K33).

“Dini ve ahlaki erdemleri daha küçüklükten itibaren dimağlara nakşetmeli.” (K49).

“Anlaşılır, akıcı, keyifli olmalı, sevgiyi, merhameti, iyiliği öğretmeli, çocuğu hüzünlendirmemeli.” (K50).

“Kötü ya da olumsuz kelimeler davranışlar olmamalı.” (K11).

“Çocuğun yaşına uygun uzunlukta olmalı.” (K19).

Yukarıdaki örnek ifadelerden anlaşılacağı üzere aileler, bir kitabın özelliklerini sıralarken içerisindeki bilgiye, bilginin nasıl sunulduğuna ve bilginin çocuk tarafından kitapta verildiği şekilde anlaşılmasına odaklanmaktadır. Kitap özelliği olarak bu ölçütler, onların bilgi için okuma bakış açısının yansımasıdır. Tablo 2’de yer alan “çocuk kitabı özellikleri” kategorisinin “ilgi çekicilik, hayal dünyasını zenginleştirme, sosyal mesajdan uzaklık” adlı diğer kodlarına bakıldığında bu kodların da estetik okuma bakış açısının yansıması olan görüşlere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu görüşler, ilgili kategorinin sıklık değerinin %18’ini oluşturmaktadır. Bilgi için okuma bakış açısına göre yüzde açısından oldukça düşük olan estetik okuma bakış açısı, ailelerin görüşlerine şu şekilde yansımıştır:

“Kitabın kapağı çocukların ilgisini çekmeli, akıcı olmalı ve çocuğu kendine bağlamalı.” (K47).

“Çocukların hem hayal dünyasını geliştiren hem de birlikte bir çıkarımda bulunabildiğimiz kitapları seviyorum.” (K41).

“İlla bir sosyal mesaj içermemeli yani tek amaç bu olmamalı. İyilerin kazandığı kurtların tilkilerin kötü olduğu masallar olmamalı.” (K9).

Bu örnek ifadelerden anlaşılacağı üzere ailelerin bazıları için önemli olan, kitapların çocuğun duygu dünyasına hitap etmesi, hayal gücünü geliştirmesi ve belli kalıplara sıkıştırmamasıdır. Çocukların duygu dünyalarına hitap etmek, ailelere göre bir kitapta bulunması gereken önemli bir özellik olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte ailelere, çocuk ve yetişkin kitapları arasındaki benzerlikler ve farklı yönler sorulduğunda farklı bulgulara ulaşılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü üzere bu konuda görüş belirten ailelerin çoğu benzerlik olmadığını (f=27) ifade etmiştir. Benzerlik olduğunu belirten ailelerin görüşleri ise (f=17) Tablo 3’te görüldüğü üzere 10 farklı kodla sınıflandırılmıştır. “Hitap etme, din ve ahlak, sürükleyicilik, yayınevi ve yazar, bilgiye dayalı olması, sağlıklı beslenme konusu, eğiticilik, içerik” kodlarından oluşan bu görüşlerde dikkat çeken nokta ise ailelerin benzerlik olarak ifade ettikleri noktaların estetik okuma bakış açısından uzak olmasıdır. Sadece “hitap etme” kodunun estetik okuma bakış açısıyla ilgili olabileceği, görüşlere şu şekilde yansımıştır:

“İlgimizi çekebilen kitaplar olmaları olabilir.” (K5).

“Tabi ki ilgimize göre.” (K35).

“İlgi alanı.” (K39).

Görüşlerden anlaşılacağı üzere bazı katılımcılar, estetik okuma bakış açısını yansıtan bu ifadelere yer vermiştir. İfadelere bakıldığında estetik okuma bakış açısının öne çıktığı görülmektedir; fakat dikkat çeken bir başka bulgu ise ailelerin çocuklarıyla ilgi alanlarını aynı görmeleridir. Bu bakış açısı Tablo 2’de yer alan farklılıklar kategorisinde de dikkat çekmektedir. Bu kategori içerisinde de aileler farklılık olarak hep bilgi amaçlı okuma bakış açısını yansıtan algıya yönelik görüşlerini sunmuştur. Sadece K7 numaralı katılımcı estetik okuma bakış açısıyla ilgili şu görüşe yer vermiştir: “İlgi alanımız farklı olduğu için ilgi alanlarımıza uygun kitap seçmeye özen gösteriyorum.” (K7). Bunun dışında K1, K3 ve K20 numaralı katılımcılar da hiçbir gerekçe sunmadan sadece farklılık var ifadesini kullanmıştır. Diğer katılımcılar ise tamamen bilgi amaçlı okumayı merkeze alan bir bakış açısıyla farklılıkların ne olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusuyla evde gerçekleştirilen okuma süreçlerinde ailelerin çocukları için seçtikleri kitaplardaki bakış açısı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 3’te ailelerin bakış açısını belirlemeye yönelik yapılan görüşmelerin içerik analizi sonucu sunulmuştur.

Tablo 3.

*Ailelerin Çocukları İçin Seçtikleri Kitaplardaki Bakış Açısı*

Tema	Kategori	Kod	f
Okumaya yönelik bakış açısı	Okuma öncesi beklenti	İlgili olma	19
		Dikkat	11
		Hayal gücünü geliştirme	5
		Eğlenme	3
		Kitaba yönelik fikir üretme	2
		Anlama	2
		Kelime bilgisinin zenginleşmesi	2
		Davranış eğitimi	1
		Okuma alışkanlığı	1
		Kitabı ve okumayı önemseyen	1
	Okuma öncesi etkinlik	Dinlemeye hazır olma	1
		Görsellerle ilgilenmesi	1
		İçerik	19
		Resimler	14
		Karakterler	3
		Ön bilgi sunma	2
		Hiçbir şey	1

## Okul Öncesi Dönemde Evde Okuma Süreci: Aile Beklentilerine Yönelik Bir Durum Çalışması

	Kitap okumanın önemi	1
	Tür	1
Okuma sürecinde beklenti	Etkin dinleme	1
	Dikkat	13
	Kitaba yönelik soru sorması	9
	İlgili olma	7
	Anlama	7
	Yorumlama	3
	Resimleri yorumlaması	3
	Eğlenme	2
	Pasif dinleyici	1
	Hayal gücünü geliştirme	1
	Duygusal dengeyi koruması	1
	Soruları cevaplama	1
	Sabırlı olma	1
	Okuma sürecinde etkinlik	Karakterler
Soru-cevap		9
Resimler		7
Davranış değerlendirme		4
İçerik		3
Yeni kelimeler kazandırma		3
Anlaşılabilirliği sağlama		1
Değerlendirme		1
Detaylar		1
Hayal gücünü zenginleştirme		1
Tekrar ettirme		1
Hiçbir şey		1
Olay		1
Ana fikir		1
Okuma sonrası beklenti	Anlama	6
	Anlatma	6
	Eğlenme	5
	Yaşamına aktarma	5
	İçeriği hatırlama	4
	Yorumlama	4
	Kitabı sevme	3
	Soruları cevaplama	3
	Mutlu olması	3
	Kitaba yönelik soru sorması	2
	Kelime hazinesinin zenginleşmesi	2
	Doğru davranış kazanma	1
	Okuma alışkanlığı kazanma	1
	Hayal gücünü geliştirme	1
Ders çıkarma	1	
Okuma isteği	1	
Okuma sonrası etkinlik	Resimleri yorumlaması	1
	Soru-cevap	11
	Ana fikir	8
	İçerik	6
	Davranış değerlendirme	4
	Olay	4

Karakterler	3
Değerlendirme	3
Hitap etmiş olma	2
Tekrar ettirme	2
Resimlere bakarak tekrar anlatma	1
Özet	1

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere okuma süreciyle ilgili ailelerin beklentilerine yönelik verilerin analizinde 75 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar, altı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler sırasıyla “okuma öncesi beklenti (f=49), okuma öncesi etkinlik (f=42), okuma sürecinde beklenti (f=49), okuma sürecinde etkinlik (f=46), okuma sonrası beklenti (f=49), okuma sonrası etkinlik (f=45)” şeklindedir. Bu kategorilerin tamamından hareketle ise “okumaya yönelik bakış açısı” temasına ulaşılmıştır.

Tablo 3'te de görüleceği üzere okuma öncesi beklentilere bakıldığında “ilgili olma, hayal gücünü geliştirme, eğlenme, kitaba yönelik fikir üretme, okuma alışkanlığı, kitabı ve okumayı önemseyen” kodları aileler tarafından estetik okuma bakış açısının önemsendiğini göstermektedir. Aşağıdaki örnek ifadeler ailelerin bu bakış açısını somutlaştırmaktadır:

“Kitaptaki görseller üzerine konuşurken kendi fikrini söylemesi, yorum yapması....” (K6).

“Kitabın adına, resimlerine bakarak fikir yürütmesi...” (K10).

“Kitabı okurken eğlenmesi ve kitap okuma alışkanlığı kazanabilmesine katkı...” (K5).

“Hayal dünyasının çeşitlenmesi ve sakinleşmesi...” (K13).

“Kitap okumaya geçmeden önce istekli olması kendisinin kitabını alıp gelmesi en büyük mutluluk ve beklentim.” (K15).

“İsteyerek heyecanla eline alması, her an kitap okumak ya da okutmak için an gözetmesi.” (K20).

Örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere okuma sürecine geçmeden önce aileler, çocuklarından yorumlayarak yeni anlamlar oluşturmasını, kitabı ve genel olarak kitap okumayı sevmesini, hayal dünyasının zenginleşmesini beklemektedir. Bu beklenti onların estetik okuma bakış açısını benimsediklerinin göstergesidir. Bu bakış açısı, okuma öncesi beklentilere yönelik görüşlerin %63'ünü oluşturmaktadır. Geri kalan %37'si ise bilgi amaçlı okuma bakış açısını yansıtan beklentilerdir. Okuma öncesi beklentilere yönelik bu bulgularla ilişkili olarak okuma öncesi etkinlikler için Tablo 3'e bakıldığında “içerik, resimler, karakterler, ön bilgi sunma, hiçbir şey, kitap okumanın önemi, tür, etkin dinleme” adlı toplam 8 koda ulaşıldığı görülmektedir. Bu kodların %95'i bilgi amaçlı okuma bakış açısıyla etkinliklerin gerçekleştirildiğini göstermektedir. Sadece K35'in şu ifadeleri ile kısmen estetik okuma bakış açısını yansıtan etkinlikler gerçekleştirdiği söylenebilir: “Kitap okumanın faydalarını...”. Aslında K35 tarafından sunulan bu görüş de sadece kitap okuma alışkanlığına ve kitap okumayı sevmeye atıfta bulunduğu için estetik okuma bakış açısı olarak değerlendirilebilir.

Okuma sürecinde aile beklentilerine ilişkin bulgulara bakıldığında Tablo 3'te görüldüğü üzere “kitaba yönelik soru sorma, ilgili olma, yorumlama, resimleri yorumlama, eğlenme, hayal gücünü geliştirme, duygusal dengeyi koruma” kodlarından hareketle estetik okuma bakış açısının katılımcıların beklentilerini yönlendirdiği söylenebilir. Estetik okuma bakış açısı okuma sürecinde ailelerin beklentilerine şu şekilde yansımıştır:

“Sabırla resimlere bakıp, kendi hikâyesini oluşturmasını istiyorum. Bu sayede aslında aklındakileri duygularını aktarmış oluyor bana.” (K31).

“Karakterin yaptığı şeyi sorunca yorumlamasını istiyorum ya da taklit etmesini.” (K30).

“Sorular sorması, merak etmesi, hayal gücünü kullanması.” (K6).

“Kitap okurken aktif olması yani katılması bir şeyler söylemesi tekrar etmesi ya da sorması mutlu ediyor beni bir anne olarak. Hem keyif aldığını görüyorum hem de meraklı olduğunu öğrendiğini veya öğrenmeye çalıştığını görüyorum.” (K15).

Yukarıdaki örnek cümlelerden de anlaşılacağı üzere ailelerin çoğu okuma sürecinde çocuklarının duyguları ve hayal dünyalarıyla hareket etmelerini, metni yeniden yorumlamalarını

beklemektedir. Estetik okuma bakış açısını yansıtan bu beklentiler, okuma sürecine yönelik görüşlerin %55'ini oluşturmaktadır. Okuma sürecindeki beklentilerin %45'inin ise bilgi için okuma bakış açısını yansıttığı söylenebilir. Okuma sürecindeki beklentilerin aksine okuma sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler, Tablo 3'te görüldüğü üzere %85 düzeyinde bilgi amaçlı okuma bakış açısına hizmet etmektedir. Okuma sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere yönelik görüşlerin %15'i ise estetik okuma bakış açısını yansıtmaktadır.

Tablo 3'e bakıldığında okuma sürecinin son aşaması olan okuma sonrası sürece ilişkin aile beklentilerine ilişkin kodların sıklık değerleri arasında daha homojen bir dağılım dikkat çekmektedir. Bu homojen dağılım bilgi için okuma ve estetik okuma bakış açısının dağılımında da kendini göstermektedir. Ailelerin okuma sonrası sürece ilişkin beklentilerinin %50'si bilgi amaçlı okuma; %50'si de estetik okuma bakış açısını yansıtmaktadır. Okuma sonrası etkinliklerde ise bu eşit dağılım durumu değişmektedir. Okuma sonrası etkinliklere yönelik görüşlerin %80'i etkinliklerin bilgi için okuma bakış açısına hizmet ettiğini gösterirken %20'si estetik amaçlı okuma bakış açısına hizmet ettiğini göstermektedir.

Çalışmanın son araştırma sorusuyla evde gerçekleştirilen okuma süreçlerinde ailelerin çocukları için seçtikleri kitaplara ilişkin sorduğu soruların yansıttığı bakış açısı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bakış açısını belirlemeye yönelik katılımcılarla yapılan görüşmelerin içerik analizi Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

*Ailelerin Çocukları İçin Seçtikleri Kitaplara İlişkin Sorduğu Soruların Yansıttığı Bakış Açısı*

Odak	Etkinlik	f
Metin	Olayı anlama	19
	Karakterleri anlama	9
	Ana fikir	5
	Hikâyeyi yeniden anlatma	4
	Tahmin etme	3
	Soru sorma	2
	Resimleri açıklama	2
	Okur	Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)
	Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma	3
	Hikâyedeki olaylara katılma isteği	1

Ailelerin çocukları için seçtikleri kitaplara ilişkin sorduğu soruların hangi bakış açısını yansıttığı ile ilgili görüşlerin analizinin yer aldığı Tablo 4'te görüldüğü üzere sorular iki tema altında sınıflandırılmıştır. Bunlar metin merkezli (f= 44) ve okur merkezli (f=29) şeklindedir. Soruların analizi sonucunda metin merkezli sorularla ilgili sıklık değeri açısından en çok dikkat çeken "olayı anlama" etkinliğidir. Bu etkinliğe yönelik sorular şu şekilde örneklendirilebilir:

"Kitaptaki olaylarla ilgili sorular soruyorum anlayıp anlamadığını görmek için." (K2).

"Dikkatinin dağılmaması için sorular sorarım aynı zamanda hikâyeye ilgili sorarım ki anlayıp anlamadığını, kendini kitaba verip veremediğini ölçebileyim, diye." (K41).

"Anlayıp anlamadığını, dikkat edilmesi gereken noktayı kavrayabilmiş mi kısmını amaçlıyorum." (K12).

"Kitabın içeriğine yönelik açık uçlu sorular sormaya çalışırım." (K42).

"Kitabın içerisindeki anlatılmak istenen olayı anlamasını amaçlıyorum." (K28).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere aileler, metin merkezli etkinliklerde en fazla olayı anlama ile ilgili sorular sormaktadır. Bu soruların amaçlarını ise anlama boyutunu belirleme, içeriğin kavranması olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 4'te Wollman-Bonilla ve Werchadlo'nun (1995) soru analiz temaları dışında "resimleri açıklama" adı altında farklı bir etkinlik daha göze çarpmaktadır. Bu etkinlik ile ilgili ailelerin görüşleri şu şekildedir:

"Kitabın içeriği hakkında sorular soruyorum. Özellikle resimlerde neler gördüğünü soruyorum." (K37).

“Söylediğim cümlelerin tekrarı ve görselde gördüğü şeyleri anlayıp onlar hakkında konuşması.” (K22).

K37 ve K22’ye ait olan bu görüşlerden anlaşılacağı üzere çocukların resimleri görüp anlaması, onlar hakkında görüşlerini sunması katılımcıların soru sorma amaçlarının temelini oluşturmaktadır. Okur merkezli sorulara bakıldığında Tablo 4’ten anlaşılacağı üzere en fazla kişisel tepkileri belirlemeye yönelik sorular sorulduğu görülmektedir. Bu sorular ve amaçları katılımcıların görüşlerine aşağıdaki örnek ifadelerde görüldüğü şekilde yansımıştır:

“Okuduğumuz kitaptaki karakterlerin yerine kendimizi koyup ne yapardık sorusunu sıkça soruyorum.” (K8).

“Gerçekten ilgilendiğini ve sevip sevmediğini tespit etmeyi amaçlıyorum.” (K50).

“Onun duygularını, karakterini anlamaya çalışıyorum. Ayrıca bazen cevapları daha önce söylemediği kırgınlıkları ya da sevinçlerini ortaya çıkarabiliyor.” (K31).

“Ona göre doğru yanlış kavramlarının oturup oturmadığı, kendi olsaydı neler yapardı, nasıl hissederdi, ruh halini nasıl düzeltebileceği, kendini kötü durumda nasıl iyi hissedebileceği, hayatta karşılaşacağı zorlukların, güzelliklerin iyi ve kötü insanların olacağını ve bunun nasıl üstesinden geleceğini...” (K25).

“Kitap okurken iyi bir dinleyici olmasını, kendini karakterlerin yerine koyarak o olsaydı ne yapardı bunları amaçlıyorum.” (K7).

“Hayal dünyası beni en çok etkileyen şeydir. Merak uyandırmış mı, keyif almış mı bunlara bakıyorum.” (K10).

Örnek ifadelerde görüldüğü üzere aileler, en çok çocuklarının duygularını ve kişisel tepkilerini merak etmektedir. Okur merkezli sorularıyla da merak ettikleri bu konularla ilgili çocuklarının görüşlerini belirlemeye çalışmaktadırlar. Ayrıca çocuklarının empati becerilerini geliştirmeye çalışarak duygu dünyalarına katkıda bulunmak için de katılımcıların sorular sorduğu dikkat çekmektedir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların evde aileleri ile gerçekleştirdikleri okuma süreçlerinin ailelerin beklentilerine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Evde gerçekleştirilen okuma süreçleri sırasında ailelerin çocukları için seçtiği kitaplar, okuma süreci beklentileri, okuma etkinlikleri ve soru sorma amaçları Okur Yanıt Teorisi açısından değerlendirilmiştir. Okul öncesi dönemde ailelerin çocuklarının okuma süreçlerine ilişkin beklentilerinin belirlenmesine yönelik alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkiye’deki alanyazın incelendiğinde Okur Yanıt Teorisi’nin kullanıldığı okul öncesi alanında çalışmaların (Dedeoğlu ve Kardaş, 2013; Dedeoğlu ve Ulusoy, 2013; Dedeoğlu, Ulusoy ve Alıcı, 2013) da yok denecek kadar az olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle bu çalışmanın gerek Okur Yanıt Teorisi’nin okul öncesi alanda uygulanması gerekse ailelerin okuma süreçlerine ilişkin beklentilerinin belirlenmesi açısından alanyazındaki diğer çalışmalardan farklı bir amaca hizmet ettiği düşünülmektedir.

Okuma sürecine yönelik bulgulara genel olarak bakıldığında ailelerin okuma öncesi beklentilerinin çoğunun estetik amaçlı okuma bakış açısına yönelik olduğu söylenebilir. Bu beklenti okuma sürecinde daha da düşerek bilgi için okumayla yakınlaşmıştır. Okur Yanıt Teorisi açısından bakıldığında okuma sürecinde bilgi için okuma ve estetik okuma bakış açısının dengesinin önemli olduğu söylenebilir. Wuryaningrum, Suyitno, Suyono ve Sunaryo (2017) çalışmasında öğrencilerin estetik bakış açısı sayesinde bilgi için okuma bakış açısını sağlayabildiği ve benzer şekilde bilgi için okuma bakış açısının da estetik okuma bakış açısını temsil edebildiği sonucuna ulaşmıştır. Onlara göre bu iki bakış açısı, birbirinin tamamlayıcısıdır. Ailelerin okuma sürecine ilişkin çocuklarından beklentilerine ilişkin bulgular incelendiğinde de ailelerin okuma öncesi beklentileri arasında estetik okuma bakış açısının önemsendiğine ilişkin bazı kodların yer aldığı görülmektedir. Ailelerin çocukların eğlenmesini önemsedikleri bu kodlar arasında yer almaktadır. Özdemir (2000) çocukların ileriki yaşlarda okuma motivasyonuna sahip olması için erken yaşlarda eğlendirici ve düşündürücü öğeler içeren kitaplar okumaları gerektiğini söylemektedir. Sever (2003) de çocukların okuma alışkanlığı edinebilmeleri için yalnızca bilgi veren kitaplar ile karşılaştırılmaması gerektiğini, eğlendirici kitapların da aileler tarafından tercih edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sanacore (2006) da çocukların kitapların

eğlendirici bir yönünün olduğunun farkına varmasının onların yaşam boyu iyi birer okuyucu olmaları açısından önemli olduğunu çalışmada ortaya koymuştur.

Ailelerin çocukları için kitap seçerken nelere dikkat ettiklerine ilişkin bulgulardan hareketle en çok dikkat çeken ölçütün çocukların ilgilerine hitap etmek, olduğu belirlenmiştir. Sadece bu ölçütle bakıldığında ailelerin estetik okuma bakış açısını merkeze aldıkları söylenebilir; fakat katılımcıların tamamı dikkate alındığında çoğunluğun bilgi için okuma bakış açısını merkeze alarak kitap seçtiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında ailelerin kitap seçerken estetik okuma bakış açısından çok bilgi için okuma bakış açısına önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk kitaplarında bulunması gereken özelliklerle ilgili bulgularda ise bilgi için okuma bakış açısının daha çok öne çıktığı belirlenmiştir. Hatta çocuk kitabı seçerken dikkat edilen ölçütlerle ilgili bulgularla karşılaştırıldığında ailelerin çocuk kitaplarında bulunması gereken özelliklerde estetik okuma bakış açısına daha az önem verdikleri görülmektedir. Bu açıdan ailelerin bir kitapta bulunması gereken özellikleri bilgi merkezli ele aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Estetik okuma ve çocuğun duygu dünyasını harekete geçirecek özellikte kitapların ise onlar için öneminin ikinci sırada yer aldığı söylenebilir. Yetişkin ve çocuk kitapları arasındaki benzerlik ve farklılıklara yönelik bulgulara bakıldığında bilgi amaçlı okuma bakış açısının aileler için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailelere göre çocuk kitapları ve yetişkin kitaplarının ortak noktası kitabın içeriği, içeriğin güvenilirliği, bir şeyler öğretebilmesidir. Bu da doğrudan aileler tarafından bilginin merkeze alındığını göstermektedir. Daha genel ifadeyle aileler, kendilerine kitap alırken bilgi amaçlı okuma bakış açısını merkeze almaktadır. Aynı zamanda bu bakış açısı, çocuklarına seçtikleri kitaplarla kendilerine seçtikleri kitapların da ortak noktasını oluşturmaktadır. Çocuk kitapları ile yetişkin kitapları arasındaki farklılıklara yönelik bulgularda da aynı durum söz konusudur. Sadece bir katılımcı, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının yetişkinlerden farklı olacağına, bu yüzden de kitapların farklılaşacağına yönelik görüş bildirmiştir. Araştırmanın bulgularından anlaşılacağı üzere ailelerin çocuk kitabı seçerken sergiledikleri bakış açısı daha çok bilgi amaçlı okuma bakış açısını yansıtmaktadır. Kıldan ve Gümrükçü Bilgici (2011) ile Öztürk Samur ve Çiftçi'nin (2019) çalışması da araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Kıldan ve Gümrükçü Bilgici (2011) çalışmalarında okul öncesi eğitim alan çocuklar için ailelerin kitap seçme ölçütlerini incelemişlerdir. Onlara göre aileler resimli öykü kitabı seçerken kitabın eğitici ve olumsuzluk içermemesine dikkat etmektedir. Ailelerin %85'i hikâye kitaplarının seçiminde eğiticiyi önemseydiğini belirtmiştir. Yine Öztürk Samur ve Çiftçi'de (2019) ailelerin nitelikli çocuk kitabı seçebilme yetkinliklerini inceledikleri çalışmalarında ailelerin genellikle çocuklar için seçtikleri kitapların eğitici bir yönü olması gerektiğini belirttiklerini saptamışlardır. Okul öncesi döneme ait masalları ve hikâyeleri inceledikleri çalışmalarında Cengiz ve Duran (2017) ise bu araştırmanın bulgularından çok farklı sonuçlara ulaşmıştır. Cengiz ve Duran (2017) okul öncesi dönem çocukları için ailelerin masal ve hikâyeleri tercih etme gerekçelerini sorgulamışlardır. Çalışmalarında ailelerin okumaya başlamadan önce eseri belirlerken resim ve yazı uyumuna yani estetik yapıya önem verdiklerini ortaya koymuşlardır. McKay, Buchanan, Vanderschantz, Timpany, Cunningham ve Hinze (2012) ise çalışmada ailelerin çocuk kitaplarına ilişkin ilk izlenimi resimli öykü kitaplarının kapaklarından edindiklerini belirtmektedir. Ayrıca kitap kapaklarının ailelerin fikir yürütmelerini sağlamanın yanı sıra kitap ile ilgili çocuğun da fikir üretmesi için kullanılması gerektiğini söylemektedir. Bu bakımdan ailelerin kitap kapağından hareketle hem estetik hem de bilgi için okuma bakış açısını dikkate aldıkları söylenebilir

Ailelerin okuma öncesi beklentilerinde katılımcıların neredeyse tamamının estetik amaçlı okuma bakış açısı beklentisinde olduğu görülmektedir. Bu çalışmada yer alan okuma öncesi etkinliklere yönelik bulgulara bakıldığında ise okuma öncesi beklentilerin aksine bilgi amaçlı okuma bakış açısının merkeze alındığı görülmektedir. Bu durum ailelerin okuma öncesi beklentileri ile okuma öncesi gerçekleştirdikleri etkinlikler arasında bir tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Ailelerin okuma sürecindeki beklentilerine ilişkin bulgulara bakıldığında ailelerin estetik amaçlı okuma bakış açısı ile bilgi için okuma bakış açısının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Öte yandan okuma sürecindeki etkinliklere yönelik bulgularda, bu durumun tam aksine rastlanılmıştır. Okuma sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin bulguların büyük çoğunluğu, etkinliklerle bilgi amaçlı okumaya hizmet edildiğini göstermektedir. Estetik okumanın ise okuma sürecindeki etkinliklere çok düşük düzeyde yansıtıldığı belirlenmiştir. Okuma sonrası sürece ilişkin beklentilerde ise estetik amaçlı okuma

ve bilgi için okuma bakış açısının öneminin aileler için eşit kabul edildiği tespit edilmiştir. Bu beklentilere rağmen etkinlikleri gerçekleştirirken okuma sürecinin tüm aşamalarında bilgi için okuma bakış açısı öne çıkmaktadır. Bu bulgudan hareketle ailelerin okuma süreçlerinde beklentilerinin çocuklarının estetik yönünü ve duygu dünyasını harekete geçirerek okuma sürecini daha etkin hâle getirmek olmasına rağmen bu amacı etkinliklere somut olarak yansıtamadıkları için etkinlik sürecinde estetik okumadan çok bilgi için okumanın ön plana çıktığı düşünülmektedir. Çünkü bilginin daha somut ve daha kolay ölçülebilir olduğu bilinen bir gerçektir. Bu yüzden ailelerin bilgi ve estetik amaçlı okuma bakış açısını aynı önemle okuma süreçlerine yansıtamadıkları; beklentilerin eylemlerle desteklenemediği sonucuna ulaşılmıştır. Rosenblatt'a (2005b) göre dil becerilerine ilişkin süreçlerin çoğu, bilgi için okuma ve estetik okuma bakış açısının ortasına yakın bir yerdedir; bu yüzden herhangi bir konuşma, dinleme, yazma, okuma sürecinde bu iki bakış açısının amacına uygun bir duruş benimsenmelidir. Ailelerin beklentileri ve etkinlikleri arasındaki bu tutarsızlığa Okur Yanıt Teorisi açısından bakıldığında söz konusu bakış açılarının okuma süreci ile etkili bir şekilde ilişkilendirilemediği söylenebilir.

Ailelerin çocuklarına sordukları soruların hizmet ettiği bakış açısına yönelik bulgulara bakıldığında ailelerin sorduğu soruların çoğunun metin merkezli olduğu belirlenmiştir. Okur merkezli sorular ise metin merkezli sorulara göre daha az sayıdadır. Anderson-Yockel ve Haynes (1994) paylaşımlı okuma esnasında ailelerin çocuklarına sordukları sorular üzerine yürüttükleri çalışmalarında ailelerin genellikle metin merkezli sorular sorduklarını belirlemiştir. Benzer bir şekilde alanyazında Baker (2014), Pancsofar ve Vernon-Feagans (2006) da ailelerin hikaye okuma süreci sonrasında ve esnasında çocukların bilişsel özelliklerini desteklemeye yönelik sorular sorduklarını, bu soruların da genellikle metindeki bilişsel öğelerle ilişkili olduğunu (sayıları, renkler, şekiller..vb.) belirtmişlerdir. Alanyazındaki bu çalışmalar da elde edilen bulgu ile benzerlik göstermektedir. Sorularla ilgili ulaşılan bir diğer sonuç ise soruların analizinde temel alınan Wollman-Bonilla ve Werchadlo'nun (1995) analiz temalarından farklı temalara da ulaşılmış olmasıdır. Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) metin merkezli, 5; okur merkezli ise 3 farklı tema sunmaktadır. Bulgularda da anlaşılacağı üzere ailelerin bu temaların hepsine hizmet eden sorular sorduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra ailelerle yapılan görüşmelerde Wollman-Bonilla ve Werchadlo'nunkinden (1995) farklı iki temaya daha ulaşılmıştır. Bu temalar "olayı anlama" ve "resimleri yorumlama"dır. Her iki tema da metin merkezli sorular içerisinde yer almaktadır ve metin merkezli soruların neredeyse yarısını oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ailelerin sorularını metni anlamaya yönelik farklı bakış açıları ile sordukları sonucuna ulaşılabilir. Fakat okur merkezli sorularda böyle bir duruma rastlanılmamıştır. Ailelerin sorularını sorarken hem oran açısından hem de farklı boyutları dikkate alma açısından bilgi amaçlı okuma bakış açısına daha yakın oldukları düşünülmektedir. Soruların sorulma amacı açısından da estetik okuma bakış açısının yine bilgi amaçlı okumanın gerisinde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Okul öncesi dönemdeki çocukların ailelerinin okuma öncesi, okuma süreci ve okuma sonrası süreçlerin farklılıkları ve bu süreçlere ilişkin yapılması gerekenler konusunda farkındalıklarının artırılması gerekmektedir.
- Okul öncesi dönemdeki çocukların ailelerinin okuma sürecine yönelik bakış açıları ile ilgili farkındalıklarının artırılması gerekmektedir.
- Okul öncesi dönemdeki çocuklarda okuma sürecine geçmeden önce ailelerin beklentileri ile okuma sürecinde ailelerin çocukları ile gerçekleştirdikleri etkinliklerin amacı arasındaki tutarlılığı sağlama konusunda farkındalığın artırılması gerekmektedir.
- Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik soruların hizmet ettikleri amaçlar ve okuma sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için gerekli sorular sorabilme konusunda ailelerin farkındalıklarının artırılması gerekmektedir.

#### Kaynaklar

Anderson-Yockel, J. ve Haynes, W (1994). Joint book reading strategies in working-class African American and white mother-toddler dyads. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 583-593.



- Aram, D. ve Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 7(2), 55-65.
- Arıcı, M. ve Tüfekci Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33 (1), 100-120.
- Baker, C.E. (2014). African American fathers' and mothers' contribution to children's early academic achievement: Evidence from two parent families from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Early Childhood Education and Development*, 25, 19-35.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme* (Çev: Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bayraktar, V. ve Ersoy, Ö. (2018). Çocukların devam ettikleri okul türüne göre annelerin çocuk kitapları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 1222-1234.
- Bıçakçı, M.Y., Er, S. ve Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(191), 53-68. Doi:10.15390/EB.2017.7164.
- Cengiz, Ş. ve Duran, E. (2017). Okul öncesi dönemine ait hikâye ve masallardaki değerlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), 205-233.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (3), 489-509.
- Çocuk Vakfı Raporu (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Dedeoğlu, H , Ulusoy, M . (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma tutumları / Classroom pre-service teachers' reading attitudes . *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları* , 1 (2) , 80-88 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/oyea/issue/20480/218129>
- Dedeoğlu, H. ve Kardaş, N. (2013). İlkokullarda kitap paylaşımı ve öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 20, 27-36.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M. ve Alici, M. (2013). Çocuklar için hazırlanmış biyografik eserler üzerine bir içerik analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 28 (2), 116-131.
- Demény, P. (2012). Developing written text production competence using the reader-response method. *Acta Didactica Napocensia*, 5 (3), 53-60.
- Demir-Lira, E., Applebaum, L.R., Goldin-Meadow, S. ve Levine, S.C. (2018). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 2019, e12764. doi:10.1111/desc.12764.
- Dixon- Krauss, L., Januszka, C.M. ve Chae, C. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading. *Journal of Research in Childhood Education* 24(3), 266-277. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2010.487412>.
- Doyle, B. G., ve Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and socialemotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Duursma, E. (2014). Parental bookreading practices among families in the Netherlands. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 435-458.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619. doi: 10.17860/efd.88429.
- Flint, T.K. (2020). Responsive play: creating transformative classroom spaces through play as a reader response. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20 (2), 385-410.
- Flint, T.K. ve Adams, M.S. (2018). "It's like playing, but learning": supporting early literacy through responsive play with wordless picturebooks. *Language Arts*, 96 (1), 21-36.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş* (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gonzalez, J. E., Taylor, A. B., Davis, M. J. ve Kim, M. (2013). Exploring the underlying factor structure of the Parent Reading Belief Inventory (PRBI): Some caveats. *Early Education and Development*, 24(2), 123-137.

- Gündüz, A. (2007). Anne-baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi. Afyonkarahisar: Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Güner, H., Çelebi, N., Taşçı Kaya, G. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 33-75.
- Hindman, A. H. , Connor, C. M., Jewkes, A. M. ve Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 330–350.
- Hindman, A. H. , Skibbe, L. E. ve Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading And Writing*, 27(2), 287-313.
- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T. ve Holland, S. K. (2017a). Story time turbocharger? Child engagement during shared reading and cerebellar activation and connectivity in preschool-age children listening to stories. *PLoS ONE*, 12(5), e0177398. doi: 10.1371/journal.pone.0177398.
- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., ... ve Holland, S. K. (2017b). Shared reading quality and brain activation during story listening in preschool-age children. *Journal of Pediatrics*, 191(December 2017), 204–212. doi: 10.1016/j.jpeds.2017.08.037.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z.C. ve Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkilerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 789-809.
- Kakırman Yıldız, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, 7, 95-112.
- Kaya Tosun, D. (2018). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur yanıt tepkilerinin belirlenmesi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kıldan, A. O., ve Gümrükçü Bilgici, B. (2011). Okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveynlerinin çocuk kitabı seçme ölçütlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 105-120.
- Kim, J.E. ve Anderson, J. (2008). Mother-child shared reading with print and digital texts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(2), 213–245.
- Kotaman, H. (2007). Turkish parents' dialogical storybook reading experiences: A phenomenological study. *Journal of Instructional Psychology*, 34(4), 200-206.
- Kotaman, H. (2008) Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.
- Levy, R. Hall, M. ve Preece, J. (2018). Examining the links between parents' relationships with reading and shared reading with their pre-school children. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 123-150. doi:10.17583/ijep.2018.3480.
- Marhaeni, A.A.I.N. (1998). Rosenblatt's transactional theory and its implementation in teaching of integrated reading. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 5 (4), 206-219.
- Marjanovič-Umek, L., Hacin, K. ve Fekonja, U. (2017). The quality of mother-child shared reading: Its relations to child's storytelling and home literacy environment. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2017.1369975.
- McKay, D., Buchanan, G., Vanderschantz, N., Timpany, C., Cunningham, S. J., ve Hinze, A. (2012, November). Judging a book by its cover: interface elements that affect reader selection of ebooks. In Proceedings of the 24th Australian Computer-Human Interaction Conference (pp. 381-390). ACM.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Miles M. ve Huberman, M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis* (2nd. Ed.). CA: Sage Publications.
- Morrow, L. ve Gambrell, L. (2005). *Using children's literature in preschool: Comprehending and enjoying books*. Newark, DE: International Reading Association.
- Özdemir, F. (2000). Kitapların dünyasında çocuk çocuğun dünyasında kitaplar. *Türk Kütüphaneciliği*, 14 (2), 226-232.
- Öztürk Samur, A. ve Çiftçi, Y. (2019). Ailelerin nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yetkinlikleri. *İğdir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 327-354.
- Pancsofar, N. ve Vernon-Feagans, L. (2006). Mother and father language input to young children: Contributions to later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 571-587.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Raikes, H., Pan, B.A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C.S., Brooks-Gunn, J., ... ve Rodriguez, E.T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Rosenblatt, L. (1994). *The transactional theory of reading and writing*. In R. B. Rudell, M. R. Rudell, ve H. Singer (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., Vol. III, pp. 1363-1398). Newark, DE: International Reading Association.
- Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader the text the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: SIU Press.
- Rosenblatt, L. M. (2005a). *Making meaning with texts: Selected essays*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rosenblatt, L. M. (2005b). From "Viewpoints: Transaction versus interaction". *Voices from the Middle*, 12(3), 56-58
- Sanacore, J. (2006). Nurturing lifetime readers. *Childhood Education*, 83 (1), 33-37.
- Scherer, L. (2020). Where would you be in the Picture: using reader-response with children in primary school. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0 (0), 1-25.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. (1.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sevim, O. (2003). *Kitap okuma alışkanlığı kazandırma projesi*. İstanbul: Bilge Sanat.
- Shahaeian, A., Wang, C., Tucker-Drob, E., Geiger, V., Bus, A.G. ve Harrison, L.J. (2018). Early shared reading, socioeconomic status, and children's cognitive and school competencies: Six years of longitudinal evidence. *Scientific Studies of Reading*, 22(6), 485-502. doi: 10.1080/10888438.2018.1482901.
- Sınar Çılgın, A. (2006). Çocuğa büyüğü bir dünyanın kapılarını açmak. *Milli eğitim Dergisi*, 172, 175-182.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. NY: Teachers College Press.
- Tanju, E.H. (2010). *Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış*. Aile ve Toplum, Nisan-Mayıs-Haziran, 31-41.
- Tercanlı Metin, G. ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94.
- Tezel Şahin, F., ve Tutkun, C. (2016). Okul Öncesi Dönemde Anne, Baba, Çocuk ve Kitap. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2373- 2390.
- Tipton, L. A. (2014). *The parent's role: Shared book reading and the child with asd*. Riverside: University of California, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C. ve Brillhart, C. (2011). Mothers 'and fathers' guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 415-442.
- Whitehurst, G. T. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wollman-Bonilla, J., & Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72, 562-570.

- Wuryaningrum, R., Suyitno, I., Suyono, S., & Sunaryo, S. (2017). Efferent-Aesthetic Reading in Reading across Curricula (An Implementation at Living Environment Education in Islamic Elementary School As-Salam, Malang, Indonesia). *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 4(9), 3975-3982.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yurtseven, L. (2011). Annelerin çocuklarına hikâye okumasının çocukların sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

### Extended Abstract

#### Introduction

There are many studies in the literature on reading processes in the preschool period. It has been determined that these studies are mostly related to interactive reading, dialogue-based reading, and shared reading. It is seen that most of the studies (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Hindman, Connor, Jewkes ve Morrison, 2008; Hutton ve diğerleri, 2017a, 2017b; Kotaman, 2008; Morrow ve Gambrell, 2005; Shahaeian ve diğerleri, 2018; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Whitehurst ve Lonigan, 1998) focus on the reading processes of preschool teachers. However, it is observed that there are also studies on reading processes in their families with their children (Aram and Shapira, 2012; Bıçakçı, Er and Aral, 2017; Demir-Lira, Applebaum, Goldin-Meadow and Levine, 2018; Dixon-Krauss, Januszka and Chae, 2010; Gonzalez, Taylor, Davis and Kim, 2013; Hindman, Skibbe and Foster, 2014; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Kim and Anderson, 2008; Kotaman, 2007; Levy, Hall and Preece, 2018; Marjanovič-Umek, Hacin and Fekonja, 2017; Raikes and diğerleri, 2006; Tipton, 2014; Vandermaas-Peeler, Sassine, Price and Brillhart, 2011; Yurtseven, 2011). On the other hand, there wasn't found study to determine the expectations of families about their children's reading processes in the preschool period. In this context, it is thought that this study, which aims to determine the expectations of their families from the reading processes of preschool children at home with their families, will make significant contributions to both the national literature and the international literature. When the national literature is examined, it has been determined that there are almost no studies in the preschool field where Reader Response Theory is used (Dedeoğlu and Kardaş, 2013; Dedeoğlu and Ulusoy, 2013; Dedeoğlu, Ulusoy and Alı, 2013). It can be said that it is an important study in terms of the implementation of the application and revealing the expectations of families from children's reading processes. In this study, it is aimed to examine the reading processes of preschool children with their families at home in the context of Reader Response Theory according to the expectations of the families.

#### Method

This study, which was carried out with the qualitative research method, was designed by case study. The main reason for choosing a case study for this study is that it is a design that takes a holistic view of a certain situation (Creswell, 2009; Glesne, 2013; Merriam, 2013). Because in this study, the reading processes of preschool children with their families at home were examined based on the parents' stance. In particular, the expectations of families in the reading processes of preschool children at home were tried to be put forward with a holistic stance. In this study conducted with the families of preschool children, the holistic single case design was used. The reason why the holistic single-case pattern was preferred in this study is that it is based on the Reader Response Theory developed by Louise Rosenblatt, which is a framework for reading education and the expectations of families regarding the children's reading process. The participants of the study consists of parents of children in preschool selected from one of Turkey's north-west of the city. As in all researches, economy is important in qualitative research in every aspect. In this respect, easily accessible situation sampling was used. The participants of the study consist of 54 (8 men, 46 women) people. The ages of the families range from 21 to 48 years old. Most of these participants from different professions have only 1 child in the preschool period. Semi-structured interview form, which is one of the qualitative research techniques, was used in this study designed with qualitative research method. In the study

conducted with the families of preschool children, two different semi-structured interview forms were developed to determine the expectations and stances of the families. The data of the study are arranged in a way to serve research questions. Data on each research question were analyzed differently. Data for the first and second research questions were analyzed with content analysis technique; the data for the third research question were analyzed with the descriptive analysis technique.

### **Result and Discussion**

This study was carried out to examine the reading processes of preschool children with their families at home, according to the expectations of the families. During home reading processes, the books chosen by families for their children, reading process expectations, reading activities and asking questions were evaluated in terms of the Reader-Response Theory. There is no study in the literature on determining the expectations of families about their children's reading processes in the preschool period. When the national literature is examined, it has been determined that there are almost no studies in the preschool field where Reader Response Theory is used (Dedeoğlu and Kardaş, 2013; Dedeoğlu and Ulusoy, 2013; Dedeoğlu, Ulusoy and Alici, 2013). For this reason, it is thought that this study serves a different purpose than other studies in the literature in terms of both the application of Reader Response Theory in the preschool field and determining the expectations of families regarding reading processes.

Based on the findings about what families pay attention to when choosing books for their children, it has been determined that the most important criterion is to address the interests of the children. It is seen that most of the participants chose a book for efferent reading stance. From this point of view, it has been concluded that families attach more importance to efferent reading stance than aesthetic reading stance while choosing books.

It is seen that almost all of the participants expect a reading stance for aesthetic purposes in families' pre-reading expectations. Considering the findings regarding pre-reading activities, it is seen that, contrary to pre-reading expectations, the efferent reading stance is taken into the center. Considering the findings regarding the expectations of families in the reading process, it was determined that the families' stance of aesthetic reading and efferent reading are close to each other. On the other hand, in the findings regarding the activities in the reading process, the exact opposite was encountered. The majority of the findings regarding the activities carried out in the reading process show that the activities serve for efferent reading. In the expectations regarding the post-reading process, it was determined that the importance of aesthetic reading and efferent reading is considered equal for families. Despite these expectations, the efferent reading stance comes to the fore at all stages of the reading process while performing the activities.



## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dil Gelişimi ile İlgili Kavram Geliştirmeye Yönelik Görüşleri\*

Elif Kurt\*

### Öz

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin dil gelişimi ile ilgili kavram geliştirmeye yönelik görüşlerini tespit edip değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, bir örnek olay çalışmasıdır, 2019 yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 6 okul öncesi öğretmeni ile sürdürülmüştür. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Veriler, sürekli karşılaştırmalı analiz metodu aracılığı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır: Okul öncesi öğretmenleri sınıfta kavram geliştirme çalışmaları sırasında kavramı somutlaştırmaya, kavramın ulaşılabilirliğine, öğrencinin hazır bulunuşluğuna, kavramla ilgili örnekler vermeye, dil kullanımına, kavramın benzerliklerini ve farklılıklarını vermeye dikkat etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kavram geliştirme çalışmaları sırasında zorlandığı kavramlar zaman, boyut, duygu ile kavramlar ve renklerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi, dil gelişimi, kavram.

### Pre-School Teachers' Views on Developing Concept Related to Language Development Abstract

This study aimed to identify and evaluate the preschool teachers' views on developing concept related to language development. The research is a case study. The research was carried out in 2019 with 6 pre-school teachers working in schools affiliated to the Ministry of Education. The data from the study was collected through a semi-structured interview form prepared by the researcher. The data obtained as a result of interviews with the teachers were analyzed using the constant comparative analysis method. The research findings indicated that preschool teachers pay attention to embody the concept, accessibility of the concept, readiness of the student, giving examples related to the concept, use of language, giving similarities, and differences of the concept during the work on developing the concept in the classroom. Concepts that preschool teachers are forced to use during concept development work in the classroom are concepts with time, size, emotion, and colors.

**Keywords:** Pre-school, language development, concept

### Giriş

Kavramlar, bireyin düşüncelerini sistematik hâle getiren ve iletişim sürecinin sağlıklı ilerlemesinde etkili olan olgulardır. Bir tür ile ilgili bulunan özelliklerin insan zihni tarafından birleştirilerek sonuç elde edilmesiyle oluşan yapı (Binbaşıoğlu, 1982) kavram olarak adlandırılmaktadır. Merrill (1983), kavramı aynı şekilde adlandırılan ve ortak özellikleri olan nesne topluluğu olarak tanımlar. Herhangi bir kavramın tanımı yapılırken o kavramın özelliklerinin ortaya çıkarılması gerekir. Kavramın en temel özellikleri "ayırt edici özellikler" ve "ayırt edici olmayan özellikler" adları altında sınıflandırılmaktadır. Ayırt edici özelliklerin yer aldığı herhangi bir öge, o kavrama ait olduğu için diğer öğelerden farklılaşmaktadır. Bundan dolayı kavramlar arası ilişkiler önemli hâle gelmektedir

\* Dr., -, elifkurt07@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1040-0406

(Martorella, 1986). Kavramın, nesne ile olguların ortak özelliklerinin bilişsel faaliyetlerle birleştirme ve tasnif etme ile etkileşimi bulunmaktadır.

Bireyler, hayatları boyunca kavramlar ile karşılaşır. Doğumdan sonra bireyler, kavram edinmeye başlar ve süreç içinde kavram öğrenme gelişir. Uyarıların birtakım gruplara ayrılarak zihinde bilgiler edinilmesi kavram öğrenme olarak tanımlanır. Kavram öğrenme, bir tür yapılanma-yapılandırma işlemi olarak nitelendirilir (Ülgen, 2004). Kavram öğrenme sürecinde bireyler olay, olgu ve nesnelere inceleyerek zihinlerinde şemalar oluşturur. Bireyin yaşı arttıkça yaşantılarıyla doğru orantılı olarak dil gelişimi ile bağlantılı öğrendiği kavramlar da artar. Millî Eğitim Bakanlığı (2015), “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, 0-72 Ay Dil Gelişimi” modülünde, dilin kazanılmasının çocukta bilişsel gelişime dayandığını belirterek, zihinsel uyum ile ilgili süreçlerin algılama, dil kazanımı ve kavram gelişimi ile bağlantılı olduğunu ifade eder.

Çocuklar kavramlar ile ilgili yardıma ihtiyaç duyduğunda evde aileden ve yakın sosyal çevredeki kişilerden yararlanır. Okul ise kavram öğretiminin formal olarak başladığı yerdir. Bu noktada bilinçli, planlı kavram öğretimi ortaya çıkmaktadır.

Kavram öğretimi, bir kavramın ilişkili olan ya da olmayan özellikleriyle beraber aynı kavramın taksonomik seviyesini belirlemeyi buna ek olarak kavramın olumlu ve olumsuz olan özelliklerini aktarmayı gerektiren bir süreç (Vuran ve Çelik, 2008) olarak tanımlanır. Kavram öğretimi, kişinin zihninde kavramların oluşturulması ve tasnif edilmesine yardım etmeyi amaçlayan bir süreçtir.

Kavram öğretiminin, temel amacı çocukların buldukları çevreyi tanımlarını ve anlamlandırmalarını sağlamaktır. Kavram öğretimi ile bilinçlenen çocuklar dili daha işlevsel ve etkili kullanacakları için iyi iletişim kuran bireyler hâline gelecektir. Bundan dolayı kavram öğretiminin bireylerin yakından uzağa doğru bilgi edinmekten toplumsallaşmaya kadar birçok açıdan işlevinin olduğu ifade edilebilir.

Çocuklar doğumdan sonra, aile ve yakın çevreden elde ettikleri tecrübelerle somut kavramları edinirler. Ancak soyut kavramların çoğunluğu, gelişim dönemleri kapsamında okul döneminde bulunduğu için öğretmenler aracılığı ile öğrenilir. Bu açıdan bakıldığında çocukları okulda kavramlar ile tanıştıran ilk kişiler okul öncesi öğretmenleridir.

Okul öncesi öğretmenleri, çocuklarda temel kavramları geliştirme açısından çok önemli bir rol üstlenmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı’nda kavramlara kategoriler altında şu şekilde yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013):

- Renk kategorisi
- “Geometrik Şekil” kategorisi: Daire, çember, üçgen, kare, dikdörtgen, elips, kenar, köşe kavramları.
- “Boyut” kategorisi: Büyük-orta-küçük, ince-kalın, uzun-kısa, geniş-dar kavramları.
- “Miktar” kategorisi: Az-çok, ağır-hafif, boş-dolu, tek-çift, yarım-tam, eşit, kalabalık-tenha, parça-bütün, para kavramları.
- “Yön/ Mekânda Konum” kategorisi: Ön-arka, sağ-sol, ileri-geri, önünde-arkasında, alt-üst-orta, altında-ortasında-üstünde, yanında, yukarıda-aşağıda, iç-dış, içinde-dışında, içeri-dışarı, uzak-yakın, alçak-yüksek, sağında solunda kavramları.
- “Sayı/ Sayma” kategorisi: 1-20 arası sayılar, sıfır, ilk-orta-son, önceki-sonraki, sıra sayısı (birinci, ikinci...) kavramları.
- “Duyu” kategorisi: Tatlı, tuzlu, acı, ekşi, sıcak-soğuk-ılık, sert-yumuşak, kaygan-pütürlü, sivri-küt, kokulu-kokusuz, parlak-mat, taze-bayat, sesli-sessiz kavramları.
- “Duygu” kategorisi: Mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş, şaşkın kavramları.
- “Zıt” kategorisi: Aynı-farklı-benzer, açık-kapalı, hızlı-yavaş, canlı-cansız, hareketli-hareketsiz, kolay-zor, karanlık-aydınlık, ters-düz, eski-yeni, başlangıç-bitiş, kirli-temiz, aç-tok, düz-eğri, güzel-çirkin, doğru-yanlış, şişman-zayıf, yaşlı-genç, derin-sığ, açık-koyu kavramları.
- “Zaman” kategorisi: Önce-şimdi-sonra, sabah-öğle-akşam, dün-bugün-yarın, gece- gündüz kavramları.

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dil Gelişimi ile İlgili Kavram Geliştirmeye Yönelik Görüşleri

Programda yer verilen bu kavramların kazandırılmasında etkin rol oynayan okul öncesi öğretmenlerinin kavram geliştirme ile ilgili yaptığı çalışmalar, çocukların dil gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin dil gelişimi ile ilgili kavram geliştirmeye yönelik görüşlerini tespit edip değerlendirmek amaçlanmıştır.

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin dil gelişimi ile ilgili kavram geliştirmeye yönelik görüşlerini tespit edip değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel yaklaşım temel alınmıştır. Araştırma, bir örnek olay çalışmasıdır. Örnek olay çalışmasında yoğunlaşılan özel bir durum vardır. Bu durum bir olay, bir kişi ya da bir grup olabilir. Bu yöntem araştırmacılara çok özel bir konu veya durum ile ilgili yoğunlaşma fırsatı verir (Çepni, 2009).

#### Araştırma Grubu

Araştırma, 2019 yılının nisan ve mayıs aylarında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 6 okul öncesi öğretmeni ile sürdürülmüştür. Araştırma grubunun seçiminde kolay ulaşılabılır durum örneklemesinden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin çalışmaya katılımında gönüllük ilkesi esastır. Katılımcı öğretmenler; Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1.

#### Katılımcılara ait kişisel bilgiler

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Hizmet Süresi/ Yıl	Sınıfının Mevcudu/ Öğrenci	Sınıfının Yaş Grubu
Ö1	Kadın	13	20	3
Ö2	Kadın	4	20	5-6
Ö3	Kadın	3	16	3-4
Ö4	Kadın	3	12	5
Ö5	Kadın	3	22	4-5-6
Ö6	Kadın	9	21	5-6

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenler ile ilgili ön bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgilere göre, araştırma katılımcısı okul öncesi öğretmenlerinin tümü kadındır. Öğretmenlerin hizmet süresi 3 ile 13 yıl arasındadır. Öğretmenler 3-6 yaş grubunda değişen öğrenciye sahiptir. Son olarak katılımcı öğretmenlerin sınıf mevcutları 16 ile 22 arasındadır.

#### Veri Toplama Araçları

Çalışmaya ait veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır.

Görüşme formu, 2 bölüm ile 11 maddeden oluşmaktadır. Birinci bölüm, katılımcılar ile ilgili bireysel bilgilere ulaşmayı amaçlayan 4 maddeden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise okul öncesi öğretmenlerinin dil gelişimi kapsamında kavram geliştirme çalışmalarını belirlemeye yönelik 7 madde bulunmaktadır.

#### Verilerin Toplanması

Çalışma verileri 2019 yılının nisan ve mayıs aylarında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 6 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ile birebir görüşmeler yapılarak onların dil gelişimi kapsamındaki kavram



geliştirme çalışmalarının çeşitliliği belirlenmiştir. Bu süreçte elde edilen veriler kodlanarak kategorilere ayrılmıştır.

### Verilerin Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, sürekli karşılaştırmalı analiz metodu aracılığı ile çözümlenmiştir. Ekiz, (2009)'e göre sürekli karşılaştırmalı analiz, eldeki verilerin tümevarımsal şekilde kodlanarak eldeki diğer verilerle sürekli karşılaştırılmasıdır. Araştırma kapsamında analiz edilmiş olan veriler, tablolar ile gösterilmiştir. Tablolar, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar yapılarak açıklanmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Görüşme formu ile ilgili 5 alan uzmanından görüş alınmıştır. Görüşler sonrası form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bunun yanında görüşme formu, verilerin toplanmasından önce 3 öğretmen ile pilot uygulama yapılarak anlaşılabilirlik ve açıklık açısından sınanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliği için veriler ikinci bir alan uzman tarafından analiz edilmiştir. Güvenirliğin hesaplanması Kappa İstatistiği kullanılarak yapılmıştır. Kan (2013)'a göre, iki puanlayıcının puanlama yapılması durumunda güvenirliliğe ait katsayının ortaya çıkarılması için Kappa İstatistiği kullanılabilir. Araştırmamızdan elde edilen veriler doğrultusunda Kappa katsayısı 0.71 olarak bulunmuştur. Türkiye İstatistik Kurumu (2011), Kappa katsayısının 0,61 ile 0,80 arasında olduğu durumlarda puanlayıcılar arasında önemli bir uzlaşma olduğunu ifade eder. Bu doğrultuda araştırma verilerinin güvenilir olduğu söylenebilir.

### Bulgular

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlerinin sınıfta kavram geliştirme çalışmalarına yer verme sıklığı ve bu çalışmalarının gerekliliği ile ilgili görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kavram geliştirme çalışmalarına yer verme sıklığı*

Öğretmen Kodu	Öğretmenlerin Sınıfta Kavram Geliştirme Çalışmalarına Yer Verme Sıklığı
Ö1	Haftada 3 kez
Ö2	Haftanın her günü
Ö3	Haftada 2 kez
Ö4	Haftanın her günü
Ö5	Haftada 3 kez
Ö6	Haftanın her günü

Tablo 2'de, katılımcı öğretmenlerin sınıfta kavram geliştirme çalışmalarına haftanın her günü ile haftada 2 kez arası bir sıklıkta yer verdiği görülmektedir. Sınıfında kavram geliştirme çalışmalarını her gün yaptıran 3, haftada 3 kez yaptıran 2 ve haftada 2 kez yaptıran 1 katılımcı öğretmen bulunmaktadır.

Tablo 3.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kavram geliştirme çalışmaları sırasında zorlandığı kavramlar ve öğretmenlerin sınıfta kavramları tekrar etme durumları

Öğretmen Kodu	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Kavram Geliştirme Çalışmaları Sırasında Zorlandığı Kavramlar	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Kavramları Tekrar Etme Durumları
Ö1	- Renkler - Boyut ile ilgili kavramlar	- Boyama etkinlikleri sırasında - Oyun oynarken
Ö2	- Zaman ile ilgili kavramlar	- Oyun oynarken
Ö3	- Duygu ile ilgili kavramlar	- Oyun oynarken
Ö4	- Zaman ile ilgili kavramlar	- Sınıf içi konuşmalarda
Ö5	- Zaman ile ilgili kavramlar	- Sınıf içi konuşmalarda
Ö6	- Zaman ile ilgili kavramlar	- Boyama etkinlikleri sırasında

Tablo 3'e göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kavram geliştirme çalışmaları sırasında zorlandığı kavramlar şunlardır:

- Zaman ile ilgili kavramlar
- Boyut ile ilgili kavramlar
- Duygu ile ilgili kavramlar
- Renkler

Katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kavram geliştirme çalışmaları sırasında en çok zorlandığı kavramlar zaman ile ilgili olanlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden **Ö2**: *Dün-bugün-yarın, gece-gündüz gibi kavramlarda zorlanıyorum.* İfadeleriyle zaman kavramlarında zorlandığını belirtmiştir. **Ö1** ise duygu ile ilgili kavramlara dikkat çekerek görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: **Ö1**: *Büyük-küçük, uzun-kısa kavramları zor oluyor. 'Aynı yaştasınız.' diyorum. 'Ama o benden büyük, çünkü boyu büyük.' diyor.*

Tablo 3'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin tamamının sınıfta kavramları tekrar ettiği görülür. Öğretmenler kavramları şu şekillerde tekrar etmektedir:

- Oyun oynarken
- Sınıf içi konuşmalarda
- Boyama etkinlikleri sırasında

Katılımcı öğretmenler, sınıf içinde kavramları en fazla sınıf içi konuşmalarda ve boyama etkinlikleri sırasında tekrar etmektedir.

Oyun oynarken kavramları tekrar ettiğini söyleyen **Ö2**, görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: **Ö2**: *Oyun oynarken kavramları özellikle tekrar ediyorum. Mesela: "Bana şu küçük yapbozu uzatır mısın?" diyorum, vurguluyorum.* Sınıf içi konuşmalarda kavramları tekrar ettiğini belirten **Ö8**: *Mesela sınıf içinde bir şey yaşadık, ya da söz arasında o nesne geçti, hemen tekrar ediyorum.* Şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 4.

*Öğretmenlerin sınıfta kavram geliştirme çalışmaları ile ilgili yaptırdığı etkinlik türü ve bu etkinlikleri oluşturma şekilleri*

Öğretmen Kodu	Sınıfta Kavram Geliştirme Çalışmaları ile ilgili Yaptırdığı Etkinlikler	Sınıfta Kavram Geliştirme Çalışmaları ile ilgili Yaptırdığı Etkinlikleri Oluşturma Şekilleri
Ö1	- Oyun-hareket etkinlikleri	- İnternette bakarak
Ö2	- Oyun-hareket etkinlikleri	- İnternette bakarak
	- Deney etkinliği	- Üniversite notlarından yararlanarak
	- Kâğıt etkinlikleri	
Ö3	- Boyama etkinliği	- İnternette bakarak
		- Dergilerden yararlanarak
Ö4	- Sanat etkinlikleri	- Kendisi üreterek
	- Kâğıt etkinlikleri	
Ö5	- Oyun-hareket etkinlikleri	- İnternette bakarak
	- Sanat etkinlikleri	- Üniversite notlarından yararlanarak
Ö6	- Kâğıt etkinlikleri	- İnternette bakarak
		- Kendisi üreterek

Tablo 4'te öğretmenlerin sınıfta kavram geliştirme ile yaptırdığı etkinliklere yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin sınıfta kavram geliştirme ile yaptırdığı etkinlikler şunlardır:

- Oyun-hareket etkinlikleri
- Deney etkinliği
- Kâğıt etkinlikleri
- Sanat etkinlikleri
- Boyama etkinliği

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri sınıfta kavram geliştirme ile ilgili en fazla oyun-hareket ve kâğıt etkinliklerini yaptırmaktadır.

Sınıfta kavram geliştirme ile ilgili sanat ve kâğıt etkinlikleri yapan **Ö4**: *Bazı kavramları sanat etkinlikleriyle veriyorum. İlgi çekici ve kalıcı oluyor. Bazen da kâğıt etkinlikleri yapıyorum. Sanat ve oyun-hareket etkinlikleri yapan Ö5 ise kendisini şu şekilde ifade etmiştir: Ö5: Genellikle somut kavramlar ağırlıkta olduğu için ya oyun-hareket ya da sanat etkinliklerine yer veriyorum.*

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri sınıfta kavram geliştirme ile ilgili yaptıkları etkinlikleri şu yollarla oluşturmaktadır:

- İnternette bakarak
- Üniversite notlarından yararlanarak
- Dergilerden yararlanarak
- Kendisi üreterek

Sınıfta kavram geliştirme ile ilgili yaptıkları etkinlikleri internette bakarak oluşturan öğretmen sayısı çoğunluktadır.

Kavram geliştirmede kullandığı etkinlikleri kendisi üreten Ö4'ün bu konudaki görüşleri şu şekildedir: Ö4: *Önceki tecrübelerimden hareket ederek, "Aaa, bunu böyle verebilirim." diyorum. Aklıma böyle geliyor etkinlikler, kendim üretiyorum. Kavram etkinliklerini internette bulan ya da kendisi üreten Ö6 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: Ö6: Etkinliklerimi kendim oluşturunca, sürekli yaptığım etkinlikler var. Bazen de internette bakıyorum nasıl çeşitlendirebilirim diye.*

Tablo 5.

*Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kavram geliştirme çalışmaları sırasında dikkat ettiği noktalar*

Öğretmen Kodu	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Kavram Geliştirme Çalışmaları Sırasında Dikkat Ettiği Noktalar
Ö1	- Kavramı somutlaştırma
	- Kavramın ulaşılabilirliğine dikkat etme
Ö2	- Öğrencinin hazır bulunuşluğuna dikkat etme
	- Kavramı somutlaştırma
Ö3	- Kavramı somutlaştırma
	- Kavramla ilgili örnekler verme
Ö4	- Dil kullanımına dikkat etme
Ö5	- Kavramın benzerliklerini ve farklılıklarını verme
	- Kavramla ilgili örnekler verme
Ö6	- Kavramı somutlaştırma

Tablo 5'e göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kavram geliştirme çalışmaları sırasında dikkat ettiği noktalar şunlardır:

- Kavramı somutlaştırma
- Kavramın ulaşılabilirliğine dikkat etme
- Öğrencinin hazır bulunuşluğuna dikkat etme
- Kavramla ilgili örnekler verme
- Dil kullanımına dikkat etme
- Kavramın benzerliklerini ve farklılıklarını verme

Okul öncesi öğretmenleri sınıfta kavram geliştirme çalışmaları sırasında en fazla kavramı somutlaştırmaya dikkat etmektedir.

Katılımcı öğretmenlerden Ö3: *Kavramları anlatırken açık ve anlaşılır ifadeler kullanıyorum. Kullanacağım kelimeleri kuracağım cümleleri titizlikle seçiyorum.* İfadeleriyle kavram geliştirme sırasında dil kullanımına dikkat ettiğini belirtmiştir. Ö5 ise kavramın benzerliklerini ve farklılıklarını vererek kavramı örneklediğini şu şekilde ifade etmiştir: Ö5: *Kavramlar genelde zıttıyla birlikte oluyor. Sıcak-soğuk gibi. O yüzden ayrımlarını veriyorum. Sıcak nasıl sıcak, soğuk nasıl soğuk ayrımını kavratmaya dikkat ediyorum. Bunlarla ilgili örnekleri çoğaltıyorum.*

Tablo 6.

*Okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki kavram geliştirme çalışmalarında kullandığı materyaller*

Öğretmen Kodu	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıftaki Kavram Geliştirme Çalışmalarında Kullandığı Materyaller
Ö1	- Sınıfta bulunan materyaller (Sınıf kitaplığı, masa- sandalye vb.)
Ö2	- Sınıfta bulunan materyaller
	- Geri dönüşüm malzemeleri
Ö3	- Oyuncaklar
	- Kuklalar

Ö4	-	Hikâye kartları
	-	Sınıfta bulunan materyaller
	-	Kendi yaptığı materyaller
	-	Yiyecekler
Ö5	-	Sınıfta bulunan materyaller
Ö6	-	Oyuncaklar

Tablo 6'da görülen okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki kavram geliştirme çalışmalarında kullandığı materyaller şu şekilde sıralanabilir:

- Sınıfta bulunan materyaller
- Kavramla ilgili örnekler verme
- Oyuncaklar
- Kuklalar
- Hikâye kartları
- Öğretmenin kendi yaptığı materyaller
- Yiyecekler

Okul öncesi öğretmenleri sınıftaki kavram geliştirme çalışmalarında en fazla sınıfta bulunan mevcut materyallerden yararlanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö2 kavram öğretirken sınıfta bulunan materyalleri ve geri dönüşüm malzemelerini kullandığını şöyle ifade etmiştir: Ö2: *Eğer sınıfta uygun materyal varsa onları kullanıyorum. Sınıftaki oyuncak teraziyle ağır-hafifi öğrettim. Geri dönüşüm materyallerini de değerlendiriyorum. Yine ağır-hafif için eski bir askı ile çöp toplattım.* Ö4 kavramları verirken sınıfta bulunan ve kendi yaptığı materyallere ek olarak yiyecekleri kullandığını şu şekilde ifade etmiştir: Ö4: *Kavrama göre kullandığım materyal değişiyor. Mesela bir küp hazırlıyorum. Küpün üstüne sayıları yazıyorum. Renklerine göre şekiller yapıştırıyorum. Kırmızı daireyi ya da sayıları bulduruyorum. Sivri-küt kavramını vereceğim diyelim. Sınıftaki bütün materyalleri kullanıyorum. Acı-tatlı kavramında yiyecekler getiriyorum.*

Tablo 7.

*Okul öncesi öğretmenlerinin kavram gelişimini ölçmede izlediği yollar*

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kavram Gelişimini Ölçmede İzlediği Yollar	Öğretmenlerinin Kodu
Soru-cevap	Ö1, Ö3, Ö4,
Ev ödevi	Ö2
Aile görüşmeleri	Ö2
Yarışmalı oyunlar	Ö5
Etkinlikler	Ö5

Tablo 7'de okul öncesi öğretmenlerinin kavram gelişimini ölçmede izlediği yollar sunulmuştur. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri kavram gelişimini ölçmede şu yolları izlemektedir:

- Soru-cevap
- Ev ödevi verme
- Aile görüşmeleri yapma
- Yarışmalı oyunlar oynatma
- Etkinlikler

Katılımcı öğretmenler kavram gelişimini ölçmede en fazla soru-cevap yöntemini kullanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö4: *İlerleyen günlerde: 'Aaa bu neydi?' diyorum. Mesela bir oyuncak kırıldı diyelim. Neden atmamız gerekiyor, diye soruyorum. Sivri cevabını alıyorum.* şeklinde görüş bildirerek soru-cevap yöntemini kullandığını belirtmiştir. Yine soru-cevap yöntemini vurgulayan Ö6: *Ara ara soruyorum. Bu ne renk, uzun mu kısa mı diye.* Sözleriyle kendini ifade etmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kavram geliştirme çalışmalarına haftanın her günü ile haftada 2 kez arası bir sıklıkta yer verdiği görülmüştür. Akman (1995), çocukların kavram gelişimlerinde kavram eğitiminin etkisini incelediği çalışmasında nitelikli eğitim ve kavram kazanma becerisi arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kavram geliştirme çalışmaları sırasında zorlandığı kavramlar zaman, boyut, duygu ile kavramlar ve renklerdir. Katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kavram geliştirme çalışmaları sırasında en çok zorlandığı kavramlar zaman ile ilgili olanlardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin tamamının sınıfta kavramları tekrar ettiği görülür. Öğretmenler kavramları oyun oynarken, sınıf içi konuşmalarda ve boyama etkinlikleri sırasında tekrar etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) da kavramların değişik etkinliklerde tekrar ele alınabileceğini belirtmektedir.

Katılımcı öğretmenler sınıfta kavram geliştirme ile ilgili oyun- hareket, deney, kâğıt, sanat ve boyama etkinlikleri yaptırmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kavram geliştirme ile ilgili en fazla oyun- hareket ve kâğıt etkinliklerini yaptırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıftaki oyun-hareket etkinlikleriyle kavram gelişimini sağlayan öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak Çağlak (1999) çalışmasında, beden eğitimi etkinlikleri ile desteklenmiş bir programın okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların enerji kavramı gelişiminde geleneksel eğitime kıyasla daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine araştırmaya katılan ve kavram geliştirmede sanat ve oyun etkinlikleri yapan öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak Sevinç ve Kurtuluş (2004), 5-6 yaş çocukları ile yaptıkları bir çalışmada, kavramlarda, sanat ve oyuna dayalı etkinlikleri içeren eğitim programlarının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri sınıfta kavram geliştirme ile ilgili yaptıkları etkinlikleri internetten bakarak, üniversite notlarından ve dergilerden yararlanarak ya da kendisi üretmekle oluşturmaktadır. Sınıfta kavram geliştirme ile ilgili yaptıkları etkinlikleri internetten bakarak oluşturan katılımcı sayısı çoğunluktadır.

Okul öncesi öğretmenleri sınıfta kavram geliştirme çalışmaları sırasında kavramı somutlaştırmaya, kavramın ulaşılabilirliğine, öğrencinin hazır bulunuşluğuna, kavramla ilgili örnekler vermeye, dil kullanımına, kavramın benzerliklerini ve farklılıklarını vermeye dikkat etmektedir. Okul öncesi öğretmenleri sınıfta kavram geliştirme çalışmaları sırasında en fazla kavramı somutlaştırmaya dikkat etmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri sınıftaki kavram geliştirme çalışmalarında sınıfta bulunan eşyaları, oyuncakları, kuklaları, hikâye kartlarını, yiyecekleri ve kendi yaptıkları materyalleri kullanmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri sınıftaki kavram geliştirme çalışmalarında en fazla sınıfta bulunan mevcut materyallerden yararlanmaktadır. Çelik (2005), okul öncesinde bulunan 6 yaş çocuklarının zaman kavramını algılaması ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında, okul öncesi eğitiminde eğitici oyuncakların zaman kavramının verilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kavram gelişimini ölçmede soru-cevap, ev ödevi verme, aile görüşmeleri yapma, yarışmalı oyunlar oynatma ve etkinlik düzenleme gibi yollara başvurmaktadır. Katılımcı öğretmenler kavram gelişimini ölçmede en fazla soru-cevap yöntemini kullanmaktadır.

### Kaynaklar

- Akman, B. (1995). *Anaokuluna devam eden 40-69 aylık çocukların kavram gelişimlerinde kavram eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Çağlak, S. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarına beden eğitimi etkinlikleri yoluyla kavram (enerji) öğretimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çelik, C. (2005). *Oyun materyallerinin okul öncesi eğitim çağındaki çocukların kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık: Trabzon.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri, yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kan, A. (2013). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 23-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Martorella, P. H. (1986). *Teaching concepts. classroom teaching skills*. USA: Healty and Company.
- Merrill, M. D. (1983). Component display theory, instructional desing theories and models. In C. M. Reigeluth (Eds.), *An overview of their current status* (pp. 279-333). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2015). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, 0-72 Ay Dil Gelişimi. Ankara.
- Sevinç, M. ve Kurtuluş, E. (2004). 5-6 Yaş Çocuklarında Çoklu Zekâ Kuramı Çerçevesinde Zaman Kavramının Kazanımı. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 25-41.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2011). *İstatistiksel Kalite Kontrol Sorularla Resmî İstatistikler Dizisi 11*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel.
- Vuran, S. & Çelik, S. (2008). *Örneklerle kavram öğretimi*. Ankara: Kök.

### Extended Abstract

#### Introduction

A structure formed by combining the features found related to a species with the human mind to achieve a result (Binbaşıoğlu, 1982) is called a concept. Merrill (1983) defines the concept as a collection of objects that are similarly named and have common properties. There is an interaction of the common features of the concept, objects, and phenomena with combining and sorting with cognitive activities.

Individuals encounter concepts throughout their lives. After birth, individuals begin to acquire concepts, and concept learning develops in the process. Acquiring information in the mind by dividing stimuli into a number of groups is defined as concept learning. Concept learning is characterized as a kind of structuring-structuring process (Ülgen, 2004). In the process of learning concepts, individuals create schemas in their minds by studying events, facts and objects. As a person's age increases, the concepts that they learn in direct proportion to their lives also increase. A person does this sometimes by himself, sometimes by asking for help from others.

When children need help with concepts, they benefit from family at home and people in the immediate social environment. The school is where concept teaching begins formally. At this point, concept teaching is emerging.

Concept teaching is defined as a process that requires determining the taxonomic level of the same concept along with the associated or non-related properties of a concept, as well as transferring the positive and negative properties of the concept (Vural and Çelik, 2008). In short, concept teaching is a process that aims to help create and classify concepts in one's mind.

The main goal of concept teaching is to enable children to recognize and make sense of the environment in which they are located. Children who are conscious of concept teaching will become individuals who communicate well, as they will use language more functionally and effectively. Because of this, it can be expressed that concept teaching functions in many aspects, from the acquisition of closer information to socialization of individuals.

After birth, children acquire concrete concepts through their experience in the family and the immediate environment. But the majority of abstract concepts are learned through teachers during the school period within the scope of development periods. From this point of view, preschool teachers are the first to introduce children to concepts in school.

Preschool teachers play a very important role in developing basic concepts in children. In the preschool education program of the Ministry of Education (2013), some concepts determined under the categories are included. The work of preschool teachers, who play an active role in acquiring the concepts contained in the program, on concept development is of great importance in terms of the language development of children.

### Method

This study aimed to identify and evaluate the preschool teachers' views on developing concept related to language development. The research is a case study.

The research was carried out in 2019 with 6 pre-school teachers working in schools affiliated to the Ministry of Education.

Data from the study was collected through a semi-structured interview form prepared by the researcher. The validity and reliability of the interview form has been ensured. The interview form consists of 2 sections and 11 terms.

The data obtained as a result of interviews with teachers were analyzed using the constant comparative analysis method. The data analyzed within the scope of the research is shown by tables. The tables are explained by quoting the opinions of the teachers involved in the research.

### Result and Discussion

It was observed that participating preschool teachers participated in concept development work in the classroom with a frequency from every day of the week to 2 times a week.

Concepts that preschool teachers are forced to use during concept development work in the classroom are concepts with time, size, emotion, and colors. The most difficult concepts that participating preschool teachers are forced to use during concept development work in the classroom are those related to time.

All pre-school teachers are seen repeating concepts in the classroom. Teachers repeat concepts while playing games, in-class conversations, and during painting activities.

Participating teachers conduct game - motion experiment activities, paper, art and painting activities that teachers do with concept development in the classroom. It was concluded that pre - school teachers who participated in the study had the most play-movement and paper activities related to concept development in the classroom.

Pre-school teachers participating in the research constitute their activities related to concept development in the classroom by looking at the internet, using university notes and journals or producing them themselves. The number of participants who make up their activities related to concept development in the classroom by looking at the internet is the majority.

Preschool teachers pay attention to embody the concept, accessibility of the concept, readiness of the student, giving examples related to the concept, use of language, giving similarities and differences of the concept during the work on developing the concept in the classroom. Preschool teachers pay the most attention to embodying the concept during the development of concepts in the classroom.

Preschool teachers use items, toys, puppets, story cards, food and materials that they make in the classroom in their concept development work in the classroom. Preschool teachers use the most available materials available in the classroom in concept development work in the classroom.

In measuring the concept development of preschool teachers participating in the research, it applies to ways such as question-answer, homework, conducting family interviews, playing competitive games and organizing events. Participating teachers use the most question-and-answer methods to measure concept development.





## **Türkçe Eğitiminde Bilişim ve Teknoloji Kullanımına Yönelik Araştırmaların Konu Alanı ve Yöntem Yönünden Analizi**

*Metin KUZHAN\**  
*Mehmet FİDAN\*\**

### **Öz**

Türkçe eğitimi süreçleri bireylerin anlama, anlatma kabiliyetlerine; bilişsel düşünme becerilerine vb. doğrudan etkide bulunduğu için araştırmacıların ilgi odağında yer alır. Bu araştırmalar genel olarak Türkçe eğitimi süreçlerinden daha etkin bir biçimde nasıl faydalanılacağı ve mevcut uygulamaların etkililiği doğrultusundadır. Eğitim süreçlerinin etkinliğinin geliştirilmesinde mevcut teknolojik imkânlardan yararlanılması konusu ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmada Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmalar lisansüstü tez çalışmaları ve makaleler şeklinde ele alınmıştır. Ele alınan araştırma örnekleri konu alanları ve yöntemleri yönünden analiz edilmiştir. Araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Verilere ulaşmada doküman incelemesi, verilerin değerlendirilmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Tezler ve makaleler sıralanan alanlar açısından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları özetlendiğinde tezlerde konu alanı yönünden “çoklu ortam-dil becerileri etkileşimi”, “yabancılara Türkçe öğretim süreçlerinde e-içerik kullanımı”, “e-içerik-dil becerilerinin etkileşimi” vb.; makalelerde ise “yabancılara Türkçe öğretim süreçlerinde e-içerik, teknoloji kullanımı” ve “teknoloji, bilgisayar destekli Türkçe eğitimi” başlıklarının ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Lisansüstü tezlerde ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin, makalelerde ise tarama modellerinin en çok kullanılan araştırma modelleri olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, bilişim teknolojileri, eğitim süreçlerinin geliştirilmesi

### **Analysis of Studies on Use of Informatics - Technology in Turkish Education in Terms of Subject Area and Method**

#### **Abstract**

Turkish education processes are in the focus of attention of researchers because they directly affect individuals' understanding, expression skills, scientific thinking skills, etc. In general, these studies are aimed at how to make more effective use of Turkish education processes and the effectiveness of existing practices. In the development of the effectiveness of educational processes, the issue of using existing technological opportunities comes to the fore. In this study, research on the use of information and technology in Turkish education processes was examined. These researches are handled in the form of postgraduate thesis and articles. The research samples were analyzed in terms of subject areas and methods. The screening model was used in the study. Content analysis was used for document review and data evaluation. Theses and articles were evaluated separately in terms of the listed fields. In general, the research results are summarized in theses in terms of the subject area of multimedia-language skills interaction and the use of e-content in Turkish teaching processes for foreigners and the interaction of e-content-language skills, etc.; In the articles, it has been determined that the titles of e-content,

\* Öğretmen, Bahçelievler Türk Telekom MTAL, İstanbul, metinkuzhan@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6420-8327

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Aksaray, fidanm3838@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9347-2992

use of technology and technology, computer-aided Turkish education have come to the fore in the processes of teaching Turkish to foreigners. In graduate dissertations, it was observed that the experimental pattern with pre test-final test control group and the screening models in articles were the most commonly used research models.

**Keywords:** Turkish education, information technologies, development of educational processes

### Giriş

Ana dili eğitimi, yabancılara Türkçe öğretimi, dil bilgisi gibi çeşitli alanları içerisinde barındıran Türkçe eğitimi, öğrencilerin hem akademik hem dil becerileri yönünden gelişiminde önemli bir konumda bulunur. Bu durum Türkçe eğitimi alanının teoride ve uygulamada çok boyutlu olmasına katkı sağlamaktadır. Banguoğlu (2015: 7) Türkçenin 1300 yıllık yazı dili geleneği ile “ileri medeniyetlerin taşıyıcısı” olduğunu ifade eder. Ayrıca Türkçe eğitimi alanının ulusal kültür öğelerini öğrencilere kazandırmada da rolünün olduğu görülür (Göçer, 2018: 7). Buna ek olarak “çocuk çevresini, toplumunu ve bu toplumun koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimi anadiliyle algılayıp kavramaktadır” (Sever, 2011: 1). Türkçe eğitiminin bu genel özellikleri onun dil, kültür, eğitim gibi yönlerden birçok araştırmacı tarafından incelenmesine katkı sağlamıştır.

Türkçe derslerinin öğrenme ve öğretim süreçleri açısından etkililiğinin geliştirilmesi için yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda tasarlanan yöntem ve tekniklere ek olarak gelişen teknolojinin de -diğer branşlarda olduğu gibi- eğitim öğretim ortamına aktarılmasına ve kullanılmasına imkân oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu açıdan dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak tanımlanan dil becerilerinin geliştirilmesinde, öğrencilere millî, manevi kültür değerlerinin benimsetilmesinde, kısacası bireyleri hayata hazırlamada (MEB, 2019: 3) etkili olduğu görülen yöntem ve teknikler Türkçe eğitimi süreçlerinde kullanılmaktadır. Ayrıca burada eğitim süreçlerinin yalnızca öğrencilerle sınırlandırılmadığı, bu alanda öğretmen yeterliliklerine de önem verildiği yapılan araştırmaların konu alanları (Yaman, 2007; Akın, 2015; Maden, 2019) incelendiğinde görülebilmektedir.

TDK'nin (2020) Güncel Türkçe Sözlük'ünde bilişim, “İnsanoğlunun teknik, ekonomik ve toplumsal alanlardaki iletişimde kullandığı ve bilimin dayanağı olan bilginin özellikle elektronik makineler aracılığıyla düzenli ve akla uygun bir biçimde işlenmesi bilimi, enformatik.” şeklinde tanımlanır. Tanımdan yola çıkarak bilişim kavramı yorumlandığında özellikle elektronik makine, bilginin işlenmesi, bilgiye ulaşım gibi kavramların dikkat çektiği görülür. Bilişim ve elbette bu alanın bir diğer kavramı olan teknolojinin yukarıda sıralanan bu özellikleri eğitim süreçlerinin bu niteliklerle donatılmasını gerektirmektedir. Özellikle son dönemde eğitim süreçlerinin uygulanmasında bilişim ve teknolojiden geniş ölçüde faydalanılması bu alanda EBA gibi uygulamaların etkililiğini ortaya koymaktadır.

Türkçe eğitimi alanında bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların özellikle son dönemde daha fazla olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda hangi alanların uzmanlarca ele alındığı incelendiğinde tasarlanan web programlarının etkililiği, derslerde çoklu ortamın sağlanabilirliği, bilişim ve iletişim araçlarının dil becerilerine etkisi, öğretmen ve öğrenci yeterlilikleri gibi konuların olduğu gözlenmektedir. Arıcı ve Karacı (2013: 86) araştırmalarında Türkçe eğitimi alanında geliştirilen internet tabanlı bir uygulamanın etkililiğini araştırıp uygulamanın hem ana dili hem de yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bayburtlu (2019: 373) ise araştırmasına katılan Türkçe öğretmenlerinin genelinin "sosyal ağlar ve sanal öğrenme ortamları" konusunda bilgili olduklarını, bu tür uygulamaları kullandıklarını tespit etmiştir. Yavuz ve Coşkun (2008: 281) çalışmalarında teknoloji destekli proje çalışmalarının öğrencilerin bu türden araç-gereçleri kullanma yönündeki tutumlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların da olduğu görülmektedir. Şahin ve Akçay (2011: 909) Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe derslerinin bilgisayar destekli işlenmesi konusunda öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile bilgisayar destekli ders işleme konusundaki tutumlarının aynı yönde arttığını belirtmektedir. Yaman, Demirtaş, Aydemir (2013: 1407) araştırmalarında bilişim teknolojilerini kullanma yönünden yetkin öğretmen adaylarının “dijital pedagoji” açısından da yetkin olduklarını tespit etmiştir. Akçay ve Özcan (2012: 151) ise

## **Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların konu alanı ve yöntem yönünden analizi**

araştırmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının bilişim alanındaki yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarını bilme konusunda yeterli olmadıklarını ifade etmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında bilişim ve teknolojiden yararlanılması konusunun da araştırmacıların dikkatini çektiği görülmektedir. Becel (2014: 106) yabancılar Türkçe öğretimi alanında kullanılabilecek bir uygulamayı incelediği araştırmasında, ele alınan uygulamanın eğitsel yönden yeterli olmadığını ancak “görünürlük ve ulaşılabilirlik” açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Türker (2019: 574) yabancılar Türkçe öğretimi alanında eğitim veren öğretmenlerin “eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu” tespit etmiştir. İskender ve Gücüyeter (2019: 571) yabancılar Türkçe öğretimi süreçlerinde bir sosyal medya uygulamasının etkinliklerde kullanılmasının öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine olumlu etkisinin olduğunu ifade etmektedir.

EBA (Eğitim Bilişim Ağı), öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıf içi-dışı eğitim faaliyetlerini destekleyici konumda bulunmaktadır. Bu konuda Aktay ve Keskin (2016: 43) EBA'nın sunduğu ders içerikleri, ulaşılabilirlik, uygulamalar gibi özelliklerin eğitsel açıdan önemli olduğunu belirtir. Özellikle okullarda teknolojinin yaygın kullanımı EBA'nın içerik sağlama açısından sıklıkla başvurulan bir e-kaynak olmasına imkân sağlamaktadır. EBA'nın bu özelliği diğer branşların yanında Türkçe dersleri açısından da etkililiğinin araştırılmasını beraberinde getirmiştir. Bu araştırmaların genel olarak incelendiğinde EBA ile Türkçe Dersi Öğretim Programı uyumu (İskender, 2016), öğrencilerin bu uygulamaya yönelik tutumları (Timur, Yılmaz, İşseven, 2017; Can, Topçuoğlu Ünal, 2018), uygulamada yer alan eğitsel etkinliklerin incelenmesi (Candeğer, Mete, Büyükköse, 2017) gibi alanlarda olduğu görülmektedir. Bu konudaki çalışmada Bayburtlu (2020: 134) Türkçe öğretmenlerinin EBA ile ders kitapları arasında etkileşimin olmasının eğitsel süreçlere olumlu yönde katkısının olacağını belirttiklerini ifade eder.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın amacı, Türkçe dersi öğretim süreçlerinde bilişim ve teknolojiden yararlanılması konusunda yapılan araştırmaların konu alanlarının ve yöntemlerinin analizidir. Bu doğrultuda konu alanı ile ilgili lisansüstü tezler ve makaleler incelenmiştir. Bu çalışmada cevabı aranan sorular şu şekildedir:

1. Türkçe dersi öğretim süreçlerinde bilişim ve teknolojiden yararlanılması konusunda yapılan araştırmalar hangi konu alanları altında yer almaktadır?
2. Türkçe dersi öğretim süreçlerinde bilişim ve teknolojiden yararlanılması konusunda yapılan araştırmaların yöntem özellikleri nelerdir?

#### **Örneklem**

Bu araştırmanın örneklemini Türkçe öğretim süreçlerinde bilişim ve teknolojiden yararlanılması konusunda yapılan araştırmalardır. Bu araştırmalar lisansüstü tezler ve makaleler şeklinde sınıflandırılmıştır. Araştırma sürecinde konu yönünden uygun olan bazı bildiriler de örnekleme dâhil edilmiş ve bu bildiriler sayı olarak az olmalarından dolayı makale grubunda değerlendirilmiştir. Yapılan literatür taramasında araştırma konusuna yönelik çalışmaların yoğun olarak lisansüstü tez ve makale olarak yer aldığı görülmüştür. Bu şekilde sınırlandırılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada amaçlı örnekleme yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008: 107) bu örnekleme yönteminin “pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı” olduğunu ifade eder.

Araştırmada ilgili çalışmalara ulaşılmasında izlenen yöntem şu şekildedir: Araştırma konusu ile ilgili tezlere erişilmesi için <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>'ne başvurulmuştur. Burada tarama terimi olarak “Türkçe eğitimi” kavramı kullanılmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan tezlerden bilişim teknolojileri alanı ile bağlantılı olan çalışmalar iki araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Araştırma sürecinde incelenen tezlerin Türkçe eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancılar Türkçe öğretimi, sınıf öğretmenliği gibi ana bilim dallarında olduğu görülmüştür. Bu aşamada erişim izni olmayan tezler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu yöntemle toplamda 44 lisansüstü teze

ulaşmıştır. Araştırma konusu ile ilgili makalelere erişilmesinde ise Google Scholar, ERIC, SOBIAD gibi indeksler taranmıştır. Bu indekslerden tarama yapılırken Türkçe eğitimi, bilişim, teknoloji, EBA, uzaktan eğitim gibi terimler kullanılmıştır. İki araştırmacı tarafından bu indekslerde yapılan taramalar sonucunda ulaşılan makaleler konu alanı yönünden Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımı yönünden seçilmiştir. Bu süreçte toplamda 76 makaleye ulaşılmıştır. Lisansüstü tezler ve makalelerle birlikte 120 çalışmanın Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknoloji kullanımı ile ilgili olduğu görülmüş, bu çalışmalar araştırma sürecine dâhil edilmiştir.

Tezlerin ve makalelerin konu alanları yönünden sınıflandırılmasında ilgili çalışmaların başlıkları, anahtar kelimeleri, özetleri ve yöntemleri incelenmiştir. Bu aşamada bazı çalışmaların konu alanlarının birden fazla başlık altında yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırma sürecinde incelenen lisansüstü tezlere ve makalelere yönelik bilgiler ekte yer almaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Verilere ulaşılmasında doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008: 188) araştırma süreçlerinde dokümanların önemlerinin belirlenmesinde ve veri kaynağı seçiminde araştırma problemlerinden faydalandığını belirtir. Bu doğrultuda araştırmada lisansüstü tezlere ulaşılmasında YÖK Tez Merkezi; makalelere ulaşılmasında ise Google Scholar, ERIC, SOBIAD gibi indeksler kullanılmıştır. Araştırmada veri kaynaklarına erişilmesi aşamasında Türkçe eğitimi, bilişim, teknoloji gibi tarama terimleri kullanılmış, çıkan sonuçlar araştırmacılar tarafından çalışma konusuna uygunluk ve konu alanları yönünden sınıflandırılmıştır. Bu aşamada elde edilen veriler fişleme metodu kullanılarak tezler ve makaleler olarak ayrı ayrı gruplandırılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008:227) bu analiz yönteminde “toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşma”nın temel amaç olduğunu, bu yöntemin verilerin derinlemesine incelenmesi vasıtasıyla kavram ve temaların keşfedilmesine imkân sağlayabildiğini ifade eder. Bu araştırmada Yıldırım ve Şimşek (2008: 232) tarafından “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” şeklinde ifade edilen kodlama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada lisansüstü tezler ve makaleler konu alanları yönünden sınıflandırılmıştır. Bu çalışmaların konu alanları yönünden sınıflandırılmasında verilerin daha sade biçimde ifade edilmesi amacıyla grafikler kullanılmıştır. Daha sonra incelenen çalışmaların konu alanları yönünden frekans değerleri hesaplanmıştır. Bu durum hangi konu alanları yönünden çalışmaların gruplandığının belirlenmesine ve frekans değerleri kullanılarak hangi alanlarda daha fazla ve daha az çalışmanın olduğunun tespit edilmesine katkı sağlamıştır.

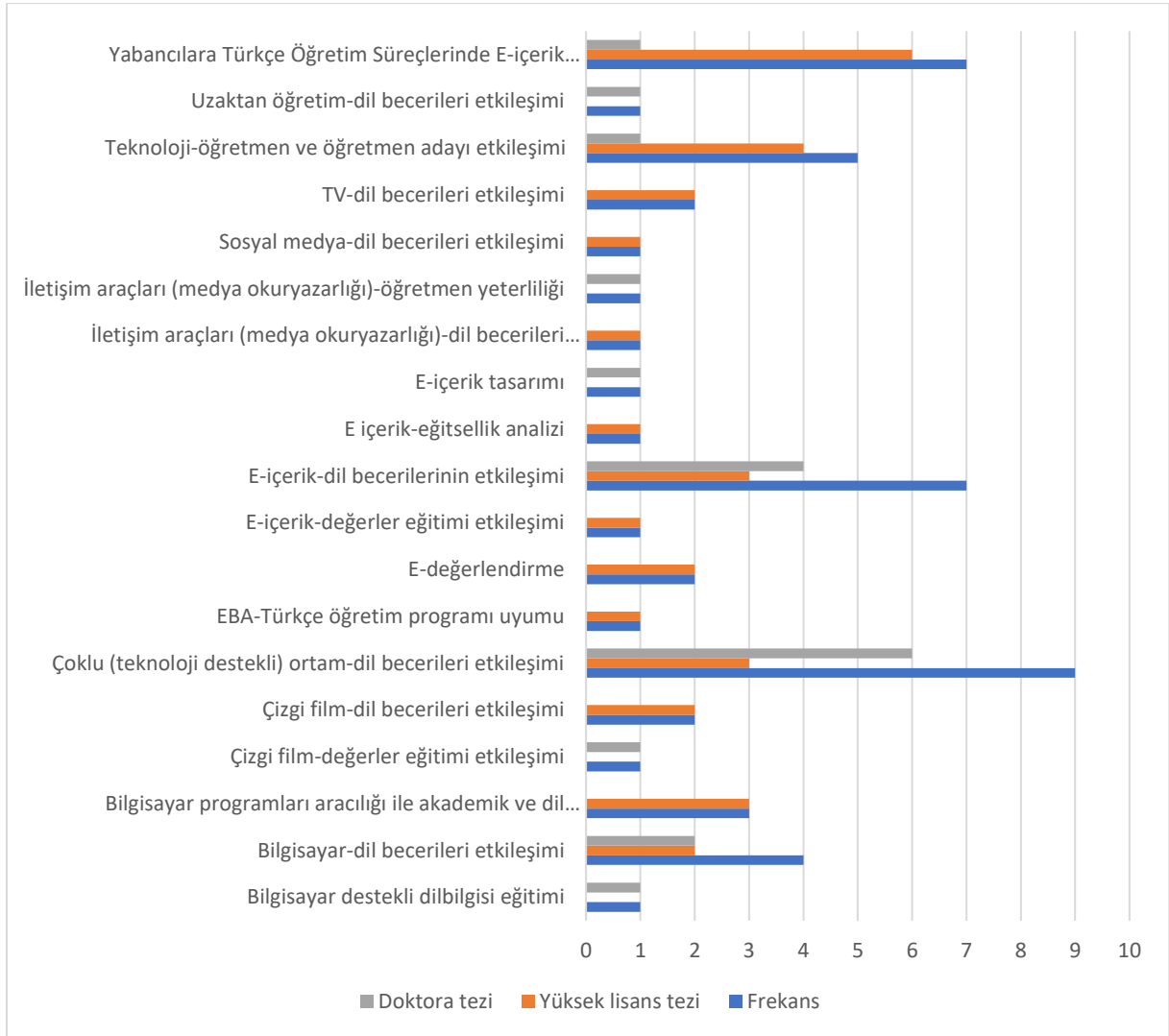
Verilerin konu alanı yönünden grafik hâline getirilmesinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma kavramları dil becerileri şeklinde gruplandırılmıştır. Türkçe derslerinde görüntü, ses gibi öğelerin kullanılması çoklu (teknoloji destekli) ortam başlığı altında gruplandırılmıştır. Bilgisayar oyunları da bilgisayarın dil becerilerine etkisi şeklinde tanımlanmıştır. Medya okuryazarlığına yönelik araştırmalar iletişim araçları şeklinde tanımlanmıştır. TV, iletişim araçları içerisinde yer almış, çizgi filmler ise incelenen çalışmalarda özel olarak vurgulandığı için müstakil bir alan içerisinde değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda derslerde teknoloji kullanımı konusunda da sosyal medya ve uzaktan öğretim alanları da incelenen çalışmalarda özel olarak vurgulandığı için ayrı konu alanları şeklinde ele alınmıştır.

Bu araştırmada incelenen lisansüstü tezlerin ve makalelerin yöntem özelliklerinin belirlenmesi aşamasında ilgili eserlerin yöntem bölümleri incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışmaların model, örneklem-çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi başlıkları altında değerlendirilmiştir. Bu durumun Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim teknolojilerinden yararlanılması konusundaki çalışmaların yöntem özellikleri konusunda detaylı verilere ulaşılmasına katkı sağlaması amaçlanmıştır. İlgili çalışmaların model, örneklem-çalışma grubu, verilerin analizi tabloları şeklinde sunulmuş ve yine bu tablolar frekans özellikleri açısından ifade edilmiştir. Frekans ifadesi (F) şeklinde kısaltılarak verilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 20 programından faydalanılmıştır.

## Bulgular

### Lisansüstü Tezlerin Konu Alanları Yönünden İncelenmesi

Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımını inceleyen lisansüstü tezler konu alanları yönünden değerlendirilmiş ve elde edilen veriler Grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1. Tezlerin konu alanları

Grafik 1 yorumlandığında toplamda 19 konu alanının yer aldığı görülmektedir. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan lisansüstü tezlerde en çok araştırılan konu alanı “çoklu ortam-dil becerileri etkileşimi” olmuştur (F:9). Bu tezlerden 6’sı doktora tezi, 3’ü ise yüksek lisans tezidir. Aynı zamanda “çoklu ortam-dil becerileri etkileşiminin” konu alanları içerisinde doktora tezleri açısından en yüksek frekansa sahip olduğu tespit edilmiştir.

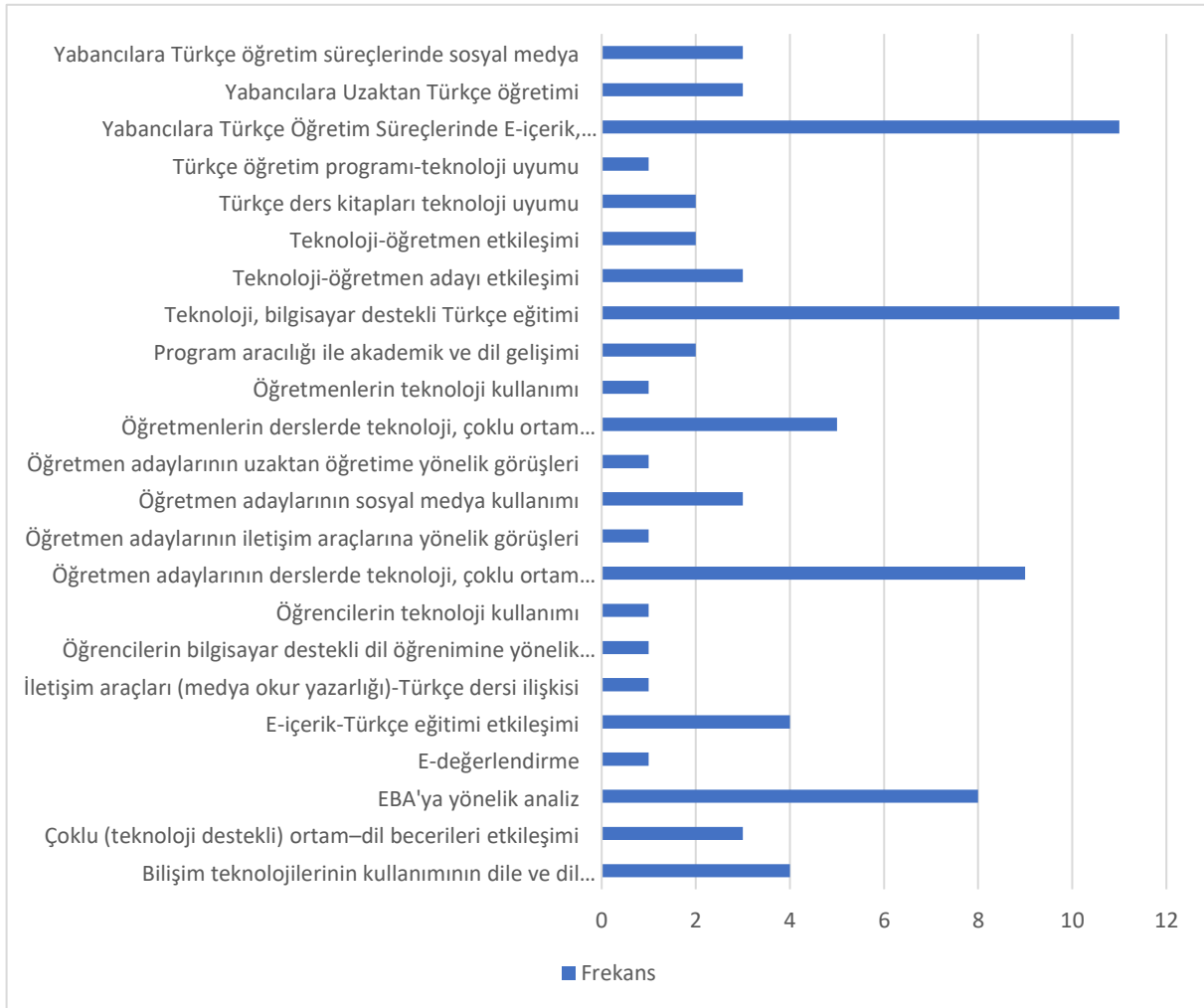
“Yabancılarla Türkçe öğretim süreçlerinde e-içerik kullanımı” ve “e-içerik-dil becerilerinin etkileşimi” konu alanlarının frekanslarının eşit olduğu tespit edilmiştir (F:7). “Yabancılarla Türkçe öğretim süreçlerinde e-içerik kullanımına” yönelik tezlerden 6’sı yüksek lisans, 1’i ise doktora tezidir. Diğer konu alanları ile karşılaştırıldığında en fazla yüksek lisans tezinin “yabancılarla Türkçe öğretim süreçlerinde e-içerik kullanımı” alanında olduğu görülmektedir. “E-içerik-dil becerilerinin etkileşimi” konu alanında 4 çalışmanın doktora, 3 çalışmanın ise yüksek lisans tezi olduğu tespit edilmiştir.

“Teknoloji-öğretmen ve öğretmen adayı etkileşimi” konu alanında 4’ü yüksek lisans, 1’i doktora olmak üzere toplam 5 tezin olduğu görülmüştür (F:5). “Bilgisayar-dil becerileri etkileşimi” konu alanında 2 doktora, 2 yüksek lisans (F:4); “bilgisayar programları aracılığı ile akademik ve dil

becerileri gelişimi” konu alanında ise 3 yüksek lisans (F:3) tezinin olduğu tespit edilmiştir. “Çizgi film-dil becerileri etkileşimi”, “e-değerlendirme”, “TV-dil becerileri etkileşimi” konu alanlarında ise ikişer yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır (F:2). “Bilgisayar destekli dilbilgisi eğitimi”, “çizgi film-değerler eğitimi etkileşimi”, “e-içerik tasarımı”, “iletişim araçları (medya okuryazarlığı)-öğretmen yeterliliği” ve “uzaktan öğretim-dil becerileri etkileşimi” alanlarında ise 1’er doktora tezinin yapıldığı tespit edilmiştir (F:1). “EBA-Türkçe öğretim programı uyumu”, “e-içerik-değerler eğitimi etkileşimi”, “e-içerik-eğitsellik analizi”, “iletişim araçları (medya okuryazarlığı)-dil becerileri etkileşimi”, “sosyal medya-dil becerileri etkileşimi” alanlarında da birer yüksek lisans tezinin yapıldığı görülmüştür (F:1).

### Makalelerin Konu Alanları Yönünden İncelenmesi

Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımını inceleyen makaleler konu alanları yönünden değerlendirilip elde edilen veriler Grafik 2’de sunulmuştur.



Grafik 2. Makalelerin konu alanları

Grafik 2 yorumlandığında toplamda 23 konu alanı bulunmaktadır. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik makalelerde en çok araştırılan konuların “yabancılar Türkçe öğretim süreçlerinde e-içerik, teknoloji kullanımı” ve “teknoloji, bilgisayar destekli Türkçe eğitimi” olduğu görülmektedir (F:11). Yabancılar Türkçe eğitimi alanına yönelik çalışmaların hem tezlerde hem de makalelerde çokluk göstermesi araştırmacıların bu alana ilgilerinin göstergesi niteliğindedir. Bu çalışmada incelenen makalelerden 9 tanesinin “öğretmen adaylarının derslerde teknoloji, çoklu ortam kullanımına yönelik görüşleri” konu alanında olduğu tespit edilmiştir (F:9). “EBA'ya yönelik analiz” konu alanının da yine makalelerde öncelikli olarak ele alındığı görülmektedir.

## Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların konu alanı ve yöntem yönünden analizi

(F:8). Ancak tezlerde ise EBA'ya yönelik araştırmaların makalelere göre daha az olduğu söylenebilir (F:1).

“Öğretmenlerin derslerde teknoloji, çoklu ortam kullanımına yönelik görüşleri” konu alanında 5, “bilişim teknolojilerinin kullanımının dile ve dil becerilerine etkisi” ve “e-içerik-Türkçe eğitimi etkileşimi” konu alanlarında ise dörder makalenin bulunduğu tespit edilmiştir (F:5, F:4).

Grafik 2 yorumlandığında “Çoklu (teknoloji destekli) ortam-dil becerileri etkileşimi”, “öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımı”, “teknoloji-öğretmen adayı etkileşimi”, “yabancılara uzaktan Türkçe öğretimi” ve “yabancılara Türkçe öğretim süreçlerinde sosyal medya” konu alanlarında ise üçer makale çalışmasının olduğu görülmektedir (F:3). “Program aracılığı ile akademik ve dil gelişimi”, “teknoloji-öğretmen etkileşimi”, “Türkçe ders kitapları teknoloji uyumu” konu alanlarında ikişer makale çalışması bulunmaktadır (F:2).

“E- değerlendirme”, “iletişim araçları (medya okuryazarlığı)-Türkçe dersi ilişkisi”, “öğrencilerin bilgisayar destekli dil öğrenimine yönelik görüşleri”, “öğrencilerin teknoloji kullanımı”, “öğretmen adaylarının iletişim araçlarına yönelik görüşleri”, “öğretmen adaylarının uzaktan öğretime yönelik görüşleri”, “öğretmenlerin teknoloji kullanımı” ve “Türkçe öğretim programı-teknoloji uyumu” konu alanlarında birer makalenin bulunduğu görülmüştür (F:1). Araştırma sürecinde incelenen tezlerin makalelere göre daha az olmasına karşın “E-değerlendirme” konu alanında tez çalışmaları makalelere göre daha fazladır (F:4). Genel olarak e-içerik konu alanlarında da tez çalışmalarının daha fazla olduğu söylenebilir (F:10).

### Lisansüstü tezlerin araştırma modelleri yönünden incelenmesi

Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımını inceleyen lisansüstü tezler kullanılan araştırma modelleri yönünden değerlendirilip elde edilen veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

#### *Lisansüstü tezlerin kullanılan araştırma modellerine göre dağılımı*

Sıra	Araştırma Modeli	Frekans
1	Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen	17
2	Tarama Modeli	4
3	Betimsel Tarama Modeli	5
4	Deneysel	1
5	Eş Zamanlı Dönüşümsel Tasarım Modeli	1
6	Özel Durum Çalışması Yöntemi	1
7	Karma Yöntem	11
8	Durum Çalışması	3
9	Eylem Araştırması	3
10	Açıklayıcı Desen	1
11	Zenginleştirilmiş Desen	1
12	Keşfedici Desen	1
13	İç İçerik Gömülü Desen	1
14	İlişkisel Tarama Modeli	3
15	Split-Plot Faktöryel (Karışık) Desen	1
16	Açıklayıcı Sıralı Desen	2
17	Tasarım Tabanlı Araştırma (TTA)	1
18	Statik Grup Karşılaştırmalı Desen	1
19	Nitel Desen	1
20	Tek Noktada Birleştirme	1

Tablo 1 yorumlandığında toplamda 20 adet araştırma modelinin yer aldığı görülmektedir. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan lisansüstü tezlerde en çok kullanılan araştırma modeli “ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen” olmuştur (F:17).

“Karma yöntem” incelenen lisansüstü tezlerde ikinci en çok kullanılan araştırma modelidir (F:11). Bunların haricinde “tarama” (F:4) ve “betimsel tarama” (F:5) araştırma modellerinin sırasıyla daha çok tercih edildiği görülmüştür.

“Durum çalışması”, “eylem araştırması”, “ilişkisel tarama modeli” araştırma modellerinin incelenen tezlerde kullanım frekansları eşittir (F:3). “Açımlayıcı sıralı desene” ise yukarıda sıralanan araştırma modellerine göre daha az başvurulmuştur (F:2).

“Deneysel”, “eş zamanlı dönüşümsel”, “özel durum çalışması”, “açıklayıcı desen”, “zenginleştirilmiş desen”, “keşfedici desen”, “iç içe gömülü desen”, “karışık desen”, “tasarım tabanlı araştırma”, “statik grup karşılaştırmalı desen”, “nitel desen” ve “tek noktada birleştirme” araştırma modelleri ise incelenen lisansüstü tezlerde en az sayıda kullanılan araştırma modelleri olmuştur (F:1).

### Makalelerin araştırma modelleri yönünden incelenmesi

Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımını inceleyen makaleler kullanılan araştırma modelleri yönünden değerlendirilmiş ve elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

#### *Makalelerin kullanılan araştırma modellerine göre dağılımı*

Sıra	Araştırma Modeli	Frekans
1	E-Öğrenme	4
2	Literatür Tarama	21
3	Betimsel Tarama	8
4	Tarama Modeli	15
5	Karma Model	3
6	Yazın Taraması	1
7	Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen	7
8	Nitel Araştırma	13
9	Durum Çalışması	7
10	Doküman İncelemesi	5
11	İlişkisel Tarama	3
12	Açımlayıcı Sıralı	2
13	Örnek Olay İncelemesi	1
14	Statik Grup Karşılaştırmalı	1

Tablo 2 yorumlandığında toplamda 14 adet araştırma modelinin yer aldığı görülmektedir. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan makalelerde en çok kullanılan araştırma modelinin “literatür tarama” olduğu tespit edilmiştir (F:21).

“Tarama modeli” incelenen makalelerde ikinci olarak en yüksek kullanılan model olmuştur (F:15). Bunlara ek olarak “nitel araştırma” (F:13) ve “betimsel tarama” (F:8) araştırma modellerinin sırasıyla kullanıldığı görülmüştür.

“Durum çalışması” ve “ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen” araştırma modellerinin kullanım frekansları eşittir (F:7). Bununla beraber “ilişkisel tarama” ile “karma modelin” de frekansları eşittir (F:3). “Doküman incelemesi” (F:5), “e-öğrenme” (F:4) araştırma modeline göre daha fazla kullanılmıştır. “Açımlayıcı sıralı desenin” ise yukarıda incelenen araştırma modellerine göre daha az kullanıldığı görülmektedir (F:2).

“Yazın taraması”, “örnek olay incelenmesi”, “statik grup karşılaştırmalı” araştırma modelleri ise incelenen makalelerde en az sayıda kullanılan araştırma modelleri olmuştur (F:1).



## Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların konu alanı ve yöntem yönünden analizi

### Lisansüstü tezlerin çalışma grupları yönünden incelenmesi

Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımını inceleyen lisansüstü tezler kullanılan çalışma grupları yönünden değerlendirilip elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Lisansüstü tezlerin kullanılan çalışma gruplarına göre dağılımı*

Sıra	Çalışma Grubu	Frekans
1	İlköğretim 3. Sınıf Öğrencileri	1
2	İlköğretim 5, 6, 7, 8. Sınıf Öğrencileri	3
3	İlköğretim 5, 6. Sınıf Öğrencileri	1
4	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencileri	1
5	İlköğretim 6. Sınıf Öğrencileri	9
6	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencileri	1
7	İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Öğrencileri	2
8	İlköğretim 8. Sınıf Öğrencileri	4
9	Lisans Öğrencileri	6
10	Okul Öncesi Öğrencileri	2
11	İlkokul Öğrencileri	1
12	Veliler	3
13	Öğretmenler	8
14	Yabancı Öğrenciler (Lisans)	4
15	EBA Genel Ağ Sitesinde Yayımlanan Türkçe Soruları	1

Tablo 3 yorumlandığında toplamda 15 farklı çalışma grubunun / örneklemin yer aldığı görülmektedir. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan lisansüstü tezlerde en çok seçilen çalışma grubu “ilköğretim 6. sınıf öğrencileri” olmuştur (F:9).

“Öğretmenler” çalışma grubu olarak incelenen lisansüstü tezlerde ikinci olarak en yüksek sayıda seçilmiştir (F:8). Bunların haricinde “lisans öğrencileri” (F:6) çalışma grubu olarak diğer çalışma gruplarına göre daha çok sayıda tercih edilmiştir.

“Yabancı öğrenciler (lisans)” ve “ilköğretim 8. sınıf öğrencileri” çalışma gruplarının incelenen lisansüstü araştırmalarda frekanslarının eşit olduğu görülmüştür (F:4). Buna ek olarak “ilköğretim 5, 6, 7, 8. sınıf öğrencileri” ve “veliler” çalışma gruplarının kullanım frekansları eşittir (F:3). Çalışma grubu olarak incelenen lisansüstü tezlerde “ilköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencileri” ve “okul öncesi öğrencileri” daha az başvurulan çalışma grupları olarak göze çarpmaktadır (F:2). “İlköğretim 3. sınıf öğrencileri”, “ilköğretim 5. sınıf öğrencileri”, “ilkokul öğrencileri” ve “EBA genel ağ sitesinde yayımlanan Türkçe soruları” en az tercih edilen çalışma grupları olmuştur (F:1).

### Makalelerin çalışma grupları yönünden incelenmesi

Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımını inceleyen makaleler kullanılan çalışma grupları yönünden değerlendirilip elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Makalelerin kullanılan çalışma gruplarına göre dağılımı*

Sıra	Çalışma Grubu	Frekans
1	Lisans Öğrencileri	27
2	Öğretmenler	8
3	Mobil Uygulamalar	3
4	Yabancı Öğrenciler	3
5	6. Sınıf Öğrencileri	4
6	EBA'daki Türkçe Materyalleri	6

7	Türkçe Dersi Öğretim Programı	4
8	Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi	1
9	Öğretim Üyeleri	1
10	Lise Öğrencileri	1
11	Türkçe Ders Kitapları	3

Tablo 4 yorumlandığında toplamda 11 farklı çalışma grubunun yer aldığı görülmektedir. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan makalelerde en çok tercih edilen çalışma grubu “lisans öğrencileri” olmuştur (F:27).

Öğretmenler” çalışma grubu olarak incelenen makalelerde ikinci olarak en yüksek sayıda tercih edilmiştir (F:8). Bu çalışma gruplarından sonra sırasıyla “EBA’daki Türkçe materyallerinin” (F:6), “Türkçe dersi öğretim programı” (F:4) ve “6. sınıf öğrencilerinin” (F:4) geldiği görülmüştür. “Yabancı öğrenciler”, “Türkçe ders kitapları” ve “mobil uygulamaların” incelenen makale araştırmalarında çalışma grubu olarak frekansları eşittir (F:3). “Seçmeli yazarlık ve yazma becerileri dersi”, “öğretim üyeleri” ve “lise öğrencileri” en az tercih edilen çalışma grupları olmuştur (F:1).

### Lisansüstü tezlerin veri toplama araçları yönünden incelenmesi

Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımını inceleyen lisansüstü tezler kullanılan veri toplama araçları yönünden değerlendirilip elde edilen veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

*Lisansüstü tezlerin kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı*

Sıra	Konular	Frekans
1	İnternete Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği	1
2	Eğitimde Web 2.0 Araçları Kullanım Anketi	1
3	Teknoloji Kabul ve Kullanımı Birleştirilmiş Modeline Dayalı Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği	1
4	Teknoloji Algı Ölçeği	1
5	Başarı Testi	2
6	Sözcükte Anlam Başarı Testi	1
7	Teknopedagojik Eğitim Ölçeği	1
8	Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği	1
9	Dinlemeye Yönelik Tutum ölçeği	1
10	Dinlediğini Anlama Testi	1
11	Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Testi	1
12	Okuduğunu Anlama Testi	1
13	Değer Farkındalık Testi	1
14	Temel Değerler Ölçeği	1
15	Sözcük Bilgisi Değerlendirme Formu	1
16	Yazma ve Değerlendirme Ölçeği	2
17	Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği (YÖYÖ)	2
18	Okur Öz Yeterlik Ölçeği	1
19	Yanlış Değişim Tablosu	1
20	Kelime Vurgusu Ölçüm Aracı	1
21	Dil Bilgisi Başarı Testi	1
22	Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	7
23	Açık Uçlu Soru Formu	1
24	Kişisel Bilgi Formu	12
25	Anket	7
26	Bilgisayar Tutum Ölçeği	4
27	Görüşme Formu	22

## Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların konu alanı ve yöntem yönünden analizi

28	Yapım Ekleri Bilgi Testi	1
29	Türkçe Dersine Yönelik Akademik Başarı Testi	1
30	Kelime Vurgusu Algılama Testi	1
31	Cümle Vurgusu Algılama Testi	1
32	Ton ve Duygu Algılama Testi	1
33	Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Likert Tipi Tutum Ölçeği	1
34	Yazılı Anlatım Akademik Başarı Testi	1
35	Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği	1
36	Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği	1
37	Yazma Öz Yeterliliği Ölçeği	1
38	Yazma Kaygısı Ölçeği	1
39	Öykü Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı	1
40	Metafor Belirleme Formu	1
41	Doküman Analizi	7
42	Gözlem	8
43	Kelime Bilgisi Başarı Testi	2
44	Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Başarı Testleri	2
45	Öğrenci Dosyası	1
46	Kitaplar, Süreli Yayınlar ve İnternette Edilen Haberler	2
47	Film veya Video	3
48	Öğrenci Günlükleri	2
49	Ders Planları	1
50	Çizgi Film	2

Tablo 5 yorumlandığında toplamda 50 veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan lisansüstü tezlerde en çok kullanılan veri toplama aracı “görüşme formu” olmuştur (F:22).

“Kişisel bilgi formu” incelenen lisansüstü tezlerde ikinci en çok kullanılan veri toplama aracıdır (F:12). Bunun haricinde sıklıkla kullanılan bir başka veri toplama aracı “gözlem” olmuştur (F:8). “Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği” ve “doküman analizinin” incelenen lisansüstü tezlerde veri toplama aracı olarak frekansları eşittir (F:7). Bu bulgulara ek olarak “bilgisayar tutum ölçeği” (F:4) ve “film veya videonun” (F:3) veri toplama aracı olarak daha az kullanıldığı görülmüştür. Sayıca daha az başvurulan veri toplama araçları ise “başarı testi”, “yazma değerlendirme ölçeği”, “kelime bilgisi başarı testi”, “öğrenci günlükleri” vb. şeklinde sıralanabilir (F:2).

İncelenen lisansüstü tezlerden veri toplama aracı olarak en az kullanılanları ise “öğrenci dosyası”, “yazma kaygısı ölçeği”, “değer farkındalık testi” vb. şeklinde sıralamak mümkündür (F:1). Bütün veri toplama araçları göz önüne alındığında ölçeklerin, başarı testlerinin, formların ve anketlerin geliştirilerek kullanıldığı göze çarpmaktadır.

### Makalelerin kullanılan veri toplama araçları yönünden incelenmesi

Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımını inceleyen makaleler kullanılan veri toplama araçları yönünden değerlendirilip elde edilen veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

#### Makalelerin kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı

Sıra	Konular	Frekans
1	Web Sitesi	10
2	İlköğretim Türkçe Müfredatı	1
3	Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği	1
4	Öğretmen Adaylarının Dijital Pedagojik Yeterlilikleri Ölçeği	1
5	Tablet	1

6	Yabancı Kökenli Bilgisayar ve Genel Ağ Terimlerinin Türkçe Karşılıklarını Bilme Yeterlik Ölçeği	1
7	Eğitim Teknolojisi Standartları Öz Yeterlik Ölçeği	1
8	Kişisel Bilgi Formu	9
9	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	18
10	Prozodik Okuma Becerisi Ölçeği	1
11	Yazılı Anlatım Becerisi Ölçeği	1
12	Doküman İncelemesi	9
13	Google Form	2
14	Anket	7
15	Yayın Sınıflama Formu	1
16	Türkçe Dersi Başarı Testi	1
17	Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	3
18	Sosyal Medya	6
19	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	1
20	Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Testi	1
21	Kalıcılık Testi	1
22	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (Tpab)	1
23	Kavram Haritası Değerlendirme Ölçütleri	1
24	Materyal Tasarlama İlkeleri Ölçütleri	1
25	Tablet Bilgisayar Destekli Türkçe Öğretiminin Temel Dil Becerilerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Ölçek	1
26	Metafor Belirleme Formu	1
27	Teknoloji Tutum Ölçeği	4
28	Türkçe Öğretiminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı Anketi	1
29	Bilgi Teknolojilerini Kullanma Düzeyi Ölçeği	2
30	Başarı Testi	1
31	Web 2.0 Araçları	2
32	Geri Bildirim Bilgi Düzeylerini Belirleme Testi	1
33	Metin Yazma Formu ve Geribildirim Değerlendirme Rubriği	1
34	Konu Bilgi Testi	1

Tablo 6 yorumlandığında toplamda 34 veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan makalelerde en çok kullanılan veri toplama aracı “yarı yapılandırılmış görüşme formu” olmuştur (F:18). “Web sitesi” incelenen makalelerde ikinci en çok kullanılan veri toplama aracıdır (F:10). “Doküman incelemesinin” ve “kişisel bilgi formunun” incelenen makalelerde veri toplama aracı olarak frekansları eşittir (F:9). Bunların haricinde “anket” (F:7), “sosyal medya” (F:6) ve “teknoloji tutum ölçeği” (F:4) veri toplama aracı olarak yukarıda sıralanan araçlara göre daha az kullanılmıştır. İncelenen makalelerde sayıca daha az başvurulan veri toplama araçları ise “Web 2.0 araçları”, “bilgi teknolojilerini kullanma düzeyi ölçeği” ve “Google form” olmuştur (F:2). Veri toplama aracı olarak incelenen makalelerde en az kullanılanlar ise “konu bilgi testi”, “metafor belirleme formu”, “yayın sınıflama formu” vb. şekilde sıralanabilir (F:1).

## Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların konu alanı ve yöntem yönünden analizi

### Lisansüstü tezlerin veri analizi yönünden incelenmesi

Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımını inceleyen lisansüstü tezler kullanılan veri toplama araçları yönünden değerlendirilip elde edilen veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

*Lisansüstü tezlerin kullanılan veri analiz tekniklerine göre dağılımı*

Sıra	Veri Analiz Tekniği	Frekans
1	Basit Korelasyon Analizi	1
2	Çapraz Tablo	5
3	Frekans ve Yüzde	12
4	Shapiro-Wilk	4
5	Mann Whitney U Testi	13
6	Kruskal Wallis H	9
7	Cronbach’s Alpha	8
8	Wilcoxon	6
9	Friedman Test	1
10	T Testi	14
11	Tek Yönlü Varyans Analizi	8
12	Dunnet Post Hoc Testi	2
13	Aritmetik Ortalama	3
14	Standart Sapma	3
15	Sürekli Karşılaştırmalı Analiz Metodu	1
16	Kappa İstatistiği	1
17	KMO ve Barlett	2
18	Faktör Analizi	3
19	Spearman-Brown	1
20	Guttman	1
21	Ancova	1
22	Normallik Testi	5
23	Uç Değer Analizi	1
24	Betimsel Analiz	3
25	İçerik Analizi	4
26	Ki Kare	3
27	İki Yönlü Anova	2
28	Manova	2
29	Bonferroni	1
30	Fisher Exact	1
31	Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı	1
32	Spearman’s Rho	1
33	Miles ve Huberman’ın Önerdiği Güvenirlilik Formülü	4
34	Madde Analizi	3
35	Yardımcı Araçlar (SPSS Harici)	3
36	Uzman Görüşü	1
37	Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) Değerleri	2
38	Tematik Analizi	1

Tablo 7 yorumlandığında toplamda 38 veri analiz tekniği kullanıldığı görülmektedir. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan lisansüstü tezlerde en çok kullanılan veri analiz tekniği “T testi” olmuştur (F:14). “Mann Whitney U testi” incelenen lisansüstü tezlerdeki elde edilen verileri analiz etme adına kullanılan en yüksek ikinci teknik olmuştur (F:13). “Frekans ve yüzde” incelenen lisansüstü tezlerde verileri analiz etmede en çok kullanılan tekniklerden

biri olmuştur (F:12). Bu tekniklerden sonra incelenen tezlerde veri analiz tekniklerinden “Kruskal Wallis” (F:9) ve “Wilcoxon”un (F:6) kullanıldığı görülmüştür.

Geliştirilen anketlerin güvenilirliğini kontrol etmek adına “Cronbach’s Alpha” (F:8) ve “KMO ve Barlett” (F:2) kullanılmıştır. “Miles ve Huberman’ın önerdiği güvenilirlik formülü”nün ise 4 çalışmada kullanıldığı tespit edilmiştir.

### Makalelerin veri analizi yönünden incelenmesi

Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımını inceleyen makaleler kullanılan veri toplama araçları yönünden değerlendirilip elde edilen veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

#### Makalelerin kullanılan veri analiz tekniklerine göre dağılımı

Sıra	Veri Analiz Tekniği	Frekans
1	Bilgisayar Uyarlamalı Test (But) Bileşeni	1
2	Frekans Yüzde	19
3	Standart Sapma	3
4	T Testi	10
5	Anova	7
6	Scheffe Testi	1
7	Shapiro Wilk Testi	1
8	Normallik Testi	2
9	Mann Whitney U	4
10	Kruskal Wallis Testi	2
11	Kelime Analizi	1
12	Betimsel İstatistiksel Analiz	2
13	Aritmetik Ortalama	5
14	Betimsel Analiz	18
15	İçerik Analizi	12
16	Cronbach’s Alpha	5
17	Miles ve Huberman’ın Önerdiği Güvenirlik Formülü	4
18	Uzman Görüşü	5
19	Doküman Analizi	1
20	F Testi	2
21	Tukey Testi	1
22	Tek Faktörlü Kovaryans Analizi	1

Tablo 8 yorumlandığında toplamda 22 veri analiz tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan makalelerde en çok kullanılan veri analiz tekniği “Frekans yüzde” olmuştur (F:19). “Betimsel analiz” incelenen makalelerde elde edilen verileri analiz etme adına kullanılan en yüksek ikinci teknik olmuştur (F:18). Bunların haricinde en çok kullanılan teknikler “içerik analizi” (F:12), “t testi” (F:10) ve “anova” (F:7) olmuştur.

“Aritmetik ortalama”, “Cronbach’s Alpha” ve “uzman görüşünün” incelenen makalelerde veri analiz aracı olarak kullanılma frekansları eşittir (F:5). Aynı zamanda “Mann Whitney U” ve “Miles ve Huberman’ın önerdiği güvenilirlik formülünün” kullanılma frekansları eşittir (F:4). “Standart sapma” ise bir betimsel analiz tekniği olarak ortaya çıkmaktadır (F:3).

Sayıda daha az başvurulan veri analiz araçları ise “Kruskal Wallis testi”, “F testi”, “betimsel istatistiksel analiz” ve “normallik testi” olmuştur (F:2). Veri toplama aracı olarak incelenen makalelerde en az kullanılanlar ise “kelime analizi”, “Shapiro Wilk testi”, “Scheffe testi” vb. şekilde sıralanabilir (F:1).

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırma kapsamında incelenen tezlerde toplamda 19 konu alanının yer aldığı görülmektedir. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan lisansüstü tezlerde en çok araştırılan konu alanı “çoklu ortam-dil becerileri etkileşimi” olmuştur (F:9). Bu tezlerden 6’sı doktora tezi, 3’ü ise yüksek lisans tezidir. “Yabancılara Türkçe öğretim süreçlerinde e-içerik kullanımı” (F:7) ve “e-içerik-dil becerilerinin etkileşimi” (F:7) konu alanları ise diğer yüksek frekansa sahip olan alanlardır. Araştırma kapsamında incelenen makalelerde ise toplamda 23 konu alanının yer aldığı görülmektedir. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan makalelerde en çok araştırılan konuların “yabancılara Türkçe öğretim süreçlerinde e-içerik, teknoloji kullanımı” ve “teknoloji, bilgisayar destekli Türkçe eğitimi” olduğu görülmektedir (F:11). “Öğretmen adaylarının derslerde teknoloji, çoklu ortam kullanımına yönelik görüşleri” (F:9) ve “EBA’ya yönelik analiz” (F:8) konu alanları diğer yüksek frekansa sahip olan alanlardır.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde toplamda 20 araştırma modelinin yer aldığı görülmektedir. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan lisansüstü tezlerde en çok kullanılan araştırma modeli “ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen” olmuştur (F:17). “Karma yöntem” (F:11), “tarama modeli”(F:4) ve “betimsel tarama modeli” (F:5) diğer araştırma modelleri arasında yüksek frekansa sahip olan modellerdir. Araştırma kapsamında incelenen makalelerde ise toplamda 14 araştırma modelinin yer aldığı görülmektedir. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan makalelerde en çok kullanılan araştırma modeli “literatür tarama” olmuştur (F:21). “Tarama modeli” (F:15), “nitel araştırma” (F:13) ve “betimsel tarama modelinin” (F:8) de incelenen makalelerde yüksek oranda kullanıldığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde toplamda 15 çalışma grubunun yer aldığı tespit edilmiştir. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan lisansüstü tezlerde en çok tercih edilen çalışma grubunun “ilköğretim 6. sınıf öğrencileri” olduğu görülmüştür (F:9). “Öğretmenler” (F:8), “lisans öğrencileri” (F:6), “yabancı öğrenciler (lisans)” (F:4) ve “ilköğretim 8. sınıf öğrencileri” (F:4) çalışma grubu olarak yüksek frekansa sahip diğer çalışma gruplarıdır. Araştırma kapsamında incelenen makalelerde ise toplamda 11 çalışma grubunun yer aldığı görülmektedir. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan makalelerde en çok tercih edilen çalışma grubu “lisans öğrencileri” olmuştur (F:27). “Öğretmenler” (F:8) ve “EBA’daki Türkçe materyalleri” (F:6) yüksek frekansa sahip olan diğer (örneklem) çalışma grubudur.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde toplamda 50 veri toplama aracının yer aldığı görülmektedir. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan lisansüstü tezlerde en çok kullanılan veri toplama aracı “görüşme formu” olmuştur (F:22). “Kişisel bilgi formu” (F:12), “gözlem” (F:8), “Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği” (F:7) ve “doküman analizi” (F:7) diğer yüksek frekansa sahip olan veri toplama araçlarıdır. Araştırma kapsamında incelenen makalelerde ise toplamda 34 veri toplama aracı yer almaktadır. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan makalelerde en çok kullanılan veri toplama aracı “yarı yapılandırılmış görüşme formu” olmuştur (F:18). “Web sitesi” (F:10), “doküman incelemesi” (F:9) ve “kişisel bilgi formu” (F:9) veri toplama aracı olarak yüksek frekansa sahip diğer alanlardır.

Araştırma kapsamında incelenen makalelerde toplamda 38 veri analizi tekniği kullanıldığı görülmektedir. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan lisansüstü tezlerde en çok kullanılan veri analiz tekniği “T testi” olmuştur (F:14). “Mann Whitney U testi” (F:13), “frekans ve yüzde” (F:12), “Kruskal Wallis H” (F:9) ve “Wilcoxon” (F:6) diğer yüksek frekansa sahip veri analizi teknikleridir. Araştırma kapsamında incelenen makalelerde ise toplamda 22 veri analizi tekniği kullandığı görülmektedir. Türkçe eğitimi süreçlerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik yapılan makalelerde en çok kullanılan veri analizi tekniği “frekans yüzde” olmuştur (F:19). “Betimsel analiz” (F:18), “içerik analizi” (F:12) ve “t testi” (F:10) de veri analizi tekniği olarak yüksek frekansa sahiptir.

Bu araştırma sonuçlarına göre Türkçe derslerinde bilişim ve teknolojinin kullanımına yönelik araştırmaların konu alanı, yöntem, teknik gibi başlıklar yönünden çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Bu

durum Türkçe eğitimi ve bilişim teknolojileri alanlarının uygulama açısından iş birliğini göstermesi yönünden önemlidir. Nitekim Türkçe eğitimi alanının disiplinler arası yönüyle ilgili olarak Özçakmak (2017: 1615), araştırmasında Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde özellikle disiplinler arası duruma dikkat çeker ve Türkçe eğitimi alanına disiplinler arası bir ilginin olduğunu belirtir.

Araştırmada tezlerin ve makalelerin konu alanları incelendiğinde yabancılara Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımı konusunda birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu durum yabancılara Türkçe eğitimi alanına ilginin olduğunu göstermektedir. Nitekim bu duruma araştırmasında Türkben (2018: 2774) de değinir ve yıllar içerisinde bu alanla ilgili çalışmaların sayısında artışın olduğu ifade eder.

Varişoğlu, Şahin ve Gökteş (2013: 1767) 2000-2011 yılları aralığında Türkçe eğitimi alanında yayımlanan makaleleri inceledikleri çalışmalarında araştırma modeli olarak tarama modelinin, analiz yöntemleri arasında da betimsel analiz ön plana çıktığını belirtmişlerdir. İlgili sonuçlarla benzer olarak bu çalışmada da makalelerde kullanılan model ve analiz yöntemleri arasında tarama modellerinin ve betimsel analiz yöntemlerinin önemli oranda olduğu görülmektedir. Bu duruma değinen Büyükkökçü (2014: 212) yabancılara Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin genelde betimsel çalışmalar olduğunu ve deneysel çalışmaların oransal açıdan daha az olduğunu belirterek konuya eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmıştır.

### Kaynaklar

- Akçay, A., Özcan, M. F. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar ve genel ağ terimlerinin Türkçe karşılıklarını bilme yeterlikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 1(4), 151-161.
- Akın, E. (2015). Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde çoklu ortam araçlarından faydalanmaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 384-393.
- Aktay, S., Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Arıcı, N., Karacı, A. (2013). Türkçe öğrenimi için web tabanlı zeki öğretim sistemi (Türkzös) ve değerlendirmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 65-87.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bayburtlu, Y. S. (2019). Sosyal ağlar-sanal eğitim ortamlarının Türkçe eğitimine ve öğrencilerin kelime hazinelerine katkılarına dair öğretmen görüşleri. *Researcher: Social Science Studies*, 7(4), 373-385.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Becel, A. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi için geliştirilen müzikal beyin eğitmeni: Earworm (s). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 99-106.
- Büyükkökçü, K. K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Can, E., Topçuoğlu Ünal, F. (2018). Eğitim Bilişim Ağı kullanımının (EBA) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-68.
- Candeğer, Ü., Mete, F., Büyükkökçü, Ş. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı'nda bulunan kavram haritalarının incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 11-25.
- Göçer, A. (2018). *Metin işleme süreçli- mikro öğretim uygulama örnekli- Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- İskender, H. (2016). Eğitim Bilişim Ağı'nda bulunan 7. sınıf Türkçe dersi videolarının ilköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programıyla uyumu. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 1043-1068.
- İskender, M. E., Gücüyeter, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretiminde anlık mesajlaşma programlarının kullanımı: Whatsapp uygulaması örneği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 571-590.



## Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların konu alanı ve yöntem yönünden analizi

- Maden, A. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının mobil iletişim alışkanlıkları: Whatsapp örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1797-1811.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A., Akçay, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 909-918.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- TDK (2020). Bilişim. 20.08.2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Timur, B., Yılmaz, Ş., İşseven, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemini kullanmalarına yönelik görüşleri. *Asian Journal of Instruction*, 5(1), 44-54.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Türker, M. S. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim teknolojisi standartları öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 574-596.
- Varışoğlu, B., Şahin, A., Göktepe, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Yaman, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme" dersi bağlamında Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin yeterlilik ve algıları. *Hayef Journal of Education*, 4(1), 57-71.
- Yaman, H., Demirtaş, T., Aydemir, Z. İ. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital pedagojik yeterlilikleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1407-1419.
- Yavuz, S., Çoşkun, E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34, 276-286.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

#### Introduction

Research on the use of information and technology in the field of Turkish education has been increasing, especially recently. In this research, it is observed that the effectiveness of designed web programs, the availability of multimedia in courses, the impact of information and communication tools on language skills, teacher and student competencies, etc. Arıcı and Karacı (2013: 86) investigated the effectiveness of an internet-based application in Turkish education developed in their research and stated that the application could be used in both the native language and teaching Turkish to foreigners.

Studies show that there are studies especially for teacher candidates. Şahin and Akçay (2011: 909) state that teacher candidates' attitudes towards computer-aided teaching have increased in the same direction with the subject of computer-aided teaching of Turkish lessons. Yaman, Demirtaş, Aydemir (2013: 1407) found in their research that teacher candidates who are competent in using information technologies are also competent in terms of "digital pedagogy". Akçay and Özcan (2012: 151) state in their research that Turkish teacher candidates are not sufficient to know the Turkish equivalents of foreign words in informatics.

#### Method

The purpose of this research, in which the scanning model is used, is the analysis of the researches on the use of information technologies in Turkish language teaching processes. In this direction, postgraduate theses and articles related to the subject area were examined. The questions to be answered in this research are as follows:

1. In what subject areas are the research conducted on the use of information technologies in Turkish lesson teaching processes?

2. What are the methodological features of the researches about the utilization of information technologies in Turkish lesson teaching processes?

The sample of this research is the research on the use of information technologies in Turkish teaching processes. These researches are classified as postgraduate theses and articles. Document analysis method was used to reach the data. Content analysis method was used in this research. Postgraduate theses and articles were classified in terms of subject areas in the research. In the classification of these studies in terms of subject areas, tables were used to express the data in a simpler way. Then, frequency values were calculated in terms of subject areas of the studied studies. This has contributed to determining which subject areas the studies are grouped in and determining which areas there are more and less studies using frequency values.

### Result and Discussion

In general, the research results are summarized in theses in terms of the subject area of multimedia – language skills interaction and the use of e-content in Turkish teaching processes for foreigners and the interaction of e-content – language skills, etc. In the articles, it has been determined that the titles of e-content, use of technology and technology, computer-aided Turkish education have come to the fore in the processes of teaching Turkish to foreigners. It was observed that the experimental design with pre-test and post-test control group in post-graduate theses, and scanning models in articles were the most used research models.

According to the results of this research, research on the use of information and technology in Turkish courses has varied in terms of topics such as subject area, method, technique. This situation is important in terms of showing cooperation in terms of Turkish education and information technology fields. As a matter of fact, regarding the interdisciplinary aspect of the field of Turkish education, Özçakmak (2017: 1615) especially draws attention to the interdisciplinary situation in the graduate theses in the field of Turkish education and states that there is an interdisciplinary interest in the field of Turkish education.

In the research, when the subject areas of theses and articles are examined, it is seen that there are many studies on the use of information and technology in Turkish education for foreigners. This indicates an interest in the field of Turkish education for foreigners. As a matter of fact, Türkben (2018:2774) also refers to this situation in his research and states that there has been an increase in the number of studies related to this field over the years.

Varışoğlu, Şahin and Gökteş (2013:1767) in their study of the articles published in the field of Turkish education in the period 2000-2011, they stated that the screening model as a research model and descriptive analysis came to the fore among the analysis methods. Similar to the related results, it is seen that scanning models and descriptive analysis methods are important among the models and analysis methods used in the articles in this study. Referring to this situation, Büyükkız (2014: 212) approaches the subject with a critical point of view, stating that the postgraduate theses in the field of Turkish education for foreigners are generally descriptive studies and that experimental studies are proportionally less.

### Ekler

#### Ek-1. İncelenen tezlerin kaynakçası

1.	Akçay, A. (2009). Webquest (web macerası) öğretim yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
2.	Akgün, M. A. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının internete yönelik epistemolojik inançlarının araştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
3.	Akın, E. (2015). Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi (Muş ili örneği). (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

**Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların konu alanı ve yöntem yönünden analizi**

4.	Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın 8. sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
5.	Avcı, S. (2012). İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde yapım ekleri öğretiminde reklam filmlerinin kullanımı. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
6.	Baki, Y. (2015). Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
7.	Buldu, E. B. (2018). Alt yazılı ve alt yazısız televizyon programlarının yabancı öğrencilerin dinleme/izleme ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
8.	Bursalı, H. (2014). Çizgi dizilerin beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin söz varlığına katkısı. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
9.	Cayhan, C. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Wattpad uygulaması kullanımı ile okuma ve yazma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
10.	Ceylan, M. (2017). Bilgisayarda yazma çalışmaları sonrasında verilen geri bildirim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
11.	Çetin, D. (2013). Bilgisayar destekli prozodi eğitiminin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
12.	Delen, M. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde filmlerin kullanımı (Selvi boylum al yazmalım filmi örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
13.	Demir, A. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının geri bildirimlerinde teknoloji destekli öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
14.	Durukan, E. (2011). İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
15.	Elkırın, Y. M. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu yeterlikleri ile öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
16.	Göçen, G. (2011). Televizyonun konuşma eğitimine etkileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
17.	Gülcü, İ. (2015). Yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretimi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
18.	İnalöz, A. B. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dil ile sosyal medya ortamında kullandıkları dilin karşılaştırılması: Facebook örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
19.	İnce, V. (2018). Eğitim Bilişim Ağında (EBA) yer alan soruların Türkçe öğretim programıyla karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
20.	Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlikler. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
21.	Karacaoğlu, H. (2018). Dijital hikâyelerin Türkçe dersi değerler eğitimine yönelik

	etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
22.	Karaosmanoğlu, P. (2019). Watsapp kitapları üzerine bir içerik çözümlemesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
23.	Kır, D. B. (2019). Çoklu ortam destekli dinleme metinlerinin dinleme becerisine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
24.	Kırmacı, Ö. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma etkinliklerinin çevrim içi takip ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
25.	Kurt, E. (2014). TRT çocuk kanalının 4-6 yaş grubu öğrencilerinin dil gelişimine etkisi hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
26.	Maden, A. (2019). Ortaokul öğrencilerine yönelik elektronik görsel sözlük geliştirme: tasarım tabanlı bir araştırma (5. sınıf örneği). (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
27.	Opuş, M. Y. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sosyal medyadaki dil kullanımının yazım (imla) açısından incelenmesi: Facebook örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
28.	Ovalı, T. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin anlama becerisine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
29.	Özbal, A. (2017). Yazma becerisinin geliştirilmesinde WEB 2.0 araçlarının kullanılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
30.	Özipek, K. (2019). Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
31.	Özonat, Z. (2018). Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
32.	Peker, B. (2018). Multimedya araçlarının yabancı dil öğretimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
33.	Sarıman, G. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin kelime vurgulama becerisine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
34.	Sayın, H. (2015). Medya okuryazarlığı becerilerinin ortaokul Türkçe programı içerisindeki yeri ve öğrencilerin medya metinleri üretme becerilerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
35.	Şahin, R. N. (2019). TRT'nin çocuklara yönelik çizgi filmlerinin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
36.	Şanal, A. (2016). Ders kitabı olarak z-kitap kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
37.	Şener, F. (2019). Teknopedagojik eğitim kapsamında Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma durumları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz

**Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların konu alanı ve yöntem yönünden analizi**

	Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
38.	Şimşek, B. (2018). Çevrim içi oyunların Türkçenin söz varlığına etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
39.	Tıraşoğlu, C. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik Web 2.0 araçları: Kahoot! Örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
40.	Turhan, H. (2016). Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
41.	Türker, F. M. (2014). Web tabanlı uzaktan Türkçe öğretimi uygulamalarının yazılı anlatım dersinde başarı ve tutuma etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
42.	Uçar, T. (2019). Taşınabilir cihazlar aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi uygulamalarının belirlenmesi, sınıflandırılması ve öğrenci kazanımlarına ilişkin öğrenci değerlendirmeleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
43.	Ulu, H. (2017). Türkçe dersinde ağ araştırması'na dayalı öğretim: bir eylem araştırması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
44.	Yamaç, A. (2015). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Ek-2. İncelenen makalelerin kaynakçası**

1.	Arıcı, N., Karacı, A. (2013). Türkçe Öğrenimi İçin Web Tabanlı Zeki Öğretim Sistemi (Türkzös) ve Değerlendirmesi. <i>Electronic Turkish Studies</i> , 8(8), 65-87.
2.	Akbaba, R. S., Tunagür, M. (2018). Bilişim Teknolojilerinin Dil Becerilerinde Kullanımı Üzerine Bir İçerik Analizi. <i>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 4(2), 127-146.
3.	Akçay, A., Özcan, M. F. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar ve Genel Ağ Terimlerinin Türkçe Karşılıklarını Bilme Yeterlikleri. <i>Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi</i> , 1(4), 151-161.
4.	Akçay, A., Şahin, A. (2012). Webquest (Web Macerası) Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. <i>Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi</i> , 2(2), 33-45.
5.	Akın, E. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitiminde Çoklu Ortam Araçlarından Faydalanmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 4(4), 384-393.
6.	Akın, E., Çeçen, M. A. (2015). Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi: Muş İli Örneği. <i>Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi</i> . 2(5). 285-309.
7.	Aksüt, M., Er, O., Ateş, S., Balaban, S. (2013). Üniversite Tarih ve Türkçe Bölümü Öğrencilerinin Bilişim Teknolojilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. <i>Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi</i> , 2(2), 1-13.
8.	Altunbay, M., Bıçak, N. (2018). Türkçe Eğitimi Derslerinde "Z Kuşağı" Bireylerine Uygun Teknoloji Tabanlı Uygulamaların Kullanımı. <i>Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks</i> , 10(1), 127-142.
9.	Arslan, M., Gürdal, A. (2012). Yabancılar Görsel ve İşitsel Araçlarla Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi. <i>Kastamonu Eğitim Dergisi</i> , 20(1), 255-270.
10.	Atlı, Ş., Aksüt, M., Atar, G., Yıldız, N. (2007). Türkçe Öğretmen Adaylarının Bilişim

	Teknolojilerine Yaklaşımı. <i>Akademik Bilişim</i> , 31, 737-741.
11.	Aytan, T., Ayhan, N. H. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Ortamlar. <i>International Journal of Bilingualism Studies</i> , 1(1), 3-37.
12.	Aytan, T., Güneş, G., Çalıcı, M. A. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Tweet Atma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. <i>Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi</i> , 11, 42-58.
13.	Bal, M., Uslu, E. (2018). Türkçe Öğretim Sürecinde Dijital Bölünme. <i>Sakarya University Journal of Education</i> , 8(1), 228-245.
14.	Baş, B., Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonu. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> , 6(3), 827-839.
15.	Başkaya, K., Tursunovic, M. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme ve Padlet. <i>Aydın Tömer Dil Dergisi</i> , 79, 87-96.
16.	Becel, A. (2013). Bilişim Teknolojileri Ekseninde Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersine Yönelik Bir Değerlendirme. <i>Electronic Turkish Studies</i> , 8(3), 61-81.
17.	Becel, A. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Geliştirilen Müzikal Beyin Eğitmeni: Earworm (S). <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 3(3), 99-106.
18.	Bircan, E. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Öz Güvenleri. <i>Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 9, 77-87.
19.	Bolat, Y. (2016). Ters Yüz Edilmiş Sınıflar ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA). <i>Journal of Human Sciences</i> , 13(2), 3373-3388.
20.	Can, E., Topçuoğlu, F. (2018). Eğitim Bilişim Ağı Kullanımının (EBA) Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. <i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi</i> , 3(1), 61-68.
21.	Candeğer, Ü., Mete, F., Büyükköse, Ş. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı'nda Bulunan Kavram Haritalarının İncelenmesi. <i>E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi</i> , 4(1), 11-25.
22.	Coşkun, M. V. (2009). Ana Dili Eğitiminde Parçalarüstü Birimlerin Önemi ve Teknoloji Destekli Olarak Kavratılması. <i>Bilig</i> , 48, 41-52.
23.	Dargut, T., Çelik, G. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> , 2(2), 28-41.
24.	Demir Atalay, T. (2016). Türkçe Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Durumlarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. <i>Electronic Turkish Studies</i> , 11(9), 247-266.
25.	Demir, D., Özdiñç, F., Ünal, E. (2018). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Portalına Katılımın İncelenmesi. <i>Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 20(2), 407-422.
26.	Demirer, V., Baki, Y. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Öyküleme Sürecine İlişkin Görüşleri ve Algıları. <i>Kuramsal Eğitimbilim Dergisi</i> , 11(4), 718-747.
27.	Duran, E., Özen, N. E. (2018). Türkçe Derslerinde Dijital Okuryazarlık. <i>Türkiye Eğitim Dergisi</i> , 3(2), 31-46.
28.	Dündar, Ş. N., Kara, M. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Dijital Platformların Kullanılmasına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri. <i>21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum</i> , 8(24), 557-579.
29.	Ertem, İ. S. (2016). Oyun Temelli Dijital Ortamlar ve Türkçe Öğretiminde Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. <i>Mjer/Aead</i> , 20, 1-10.
30.	Fidan, M. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İnternetin Kullanılabilirliği Üzerine Bir Araştırma. <i>Turkish Studies Educational Sciences</i> , 14(3), 565-578.
31.	Gedik, M. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri. <i>Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi</i> , 54, 779-809.
32.	Gezgin, D., Silahsızoğlu, E. (2016). Bilişim Teknolojileri Kullanımının Türkçeye Etkileri. <i>Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry</i> , 7(1), 28-46.
33.	İskender, H. (2016). Eğitim Bilişim Ağı'nda Bulunan 7. Sınıf Türkçe Dersi Videolarının

**Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların konu alanı ve yöntem yönünden analizi**

	İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programıyla Uyumu. <i>Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 8(24), 1043-1068.
34.	İskender, M. E., Gücüyeter, B. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretiminde Anlık Mesajlaşma Programlarının Kullanımı: Whatsapp Uygulaması Örneği. <i>Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi</i> , 14(2), 571-590.
35.	Kalaycı, D., Durukan, E. (2018). Mobil Cihaz Dilinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Trabzon TÖMER Örneği. <i>Journal of International Social Research</i> , 11(59), 771-778.
36.	Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., Bayraktar, D. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. <i>Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi</i> , 19, 220-241.
37.	Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S., Uça, S. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Tutumları ile Bilgi Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi. <i>Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 7(2), 26-36.
38.	Katranacı, M., Uygun, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri. <i>Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 11, 773-797.
39.	Kırkılıç, H. A., Şahin, A. (2007). Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitim Teknolojisinin Kullanımı. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (İcanas 38).
40.	Kurudayıoğlu, M., Bal, M. (2014). Ana Dili Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatımlarının Kullanımı. <i>Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , (28), 74-95.
41.	Kurudayıoğlu, M., Soysal, T. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Dijital Yetkinlik Bakımından İncelenmesi. <i>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 54, 184-199.
42.	Kurudayıoğlu, M., Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. <i>Türklük Bilimi Araştırmaları</i> , 28, 283-298.
43.	Maden, A. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mobil İletişim Alışkanlıkları: Whatsapp Örneği. <i>Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi</i> , 18(72), 1797-1811.
44.	Maden, S. (2012). Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri. <i>Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi</i> , 1(3), 1-16.
45.	Maden, S., Önal, A. (2018). Elektronik Bilişim Ağındaki Ortaokul Türkçe Dersi İçeriklerinin Kullanımı Üzerine Bir Araştırma. <i>Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi</i> , 4(2), 101-121.
46.	Maden, S., Önal, A. (2020). Elektronik Bilişim Ağı (EBA) İçerik Modülündeki Türkçe Dersi İle İlgili Dokümanlar. <i>Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama</i> , 10(1), 25-50.
47.	Maden, S., Banaz, E., Maden, A. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamlardaki Yazma Alışkanlıkları. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 7(1), 103-112.
48.	Maden, S., Maden, A., Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Dijital Okuryazarlık Bağlamında Değerlendirilmesi. <i>Journal of International Social Research</i> , 11(55), 685-698.
49.	Moralı, G. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Blogların Kullanımına Yönelik Kuramsal Bir Çalışma. <i>Turkophone</i> , 5(1), 41-50.
50.	Ateş, M., Çerçi, A., Derman, S. (2015). Eğitim Bilişim Ağında Yer Alan Türkçe Dersi Videoları Üzerine Bir İnceleme. <i>Sakarya University Journal of Education</i> , 5(3), 105-117.
51.	Oğraş, R. (2015). Pedagojik Web Tabanlı Türkçe Öğretimi Üzerine Çağdaş Yaklaşımlar ve Uygulamalar. <i>Ayrıntı Dergisi</i> , 3(25), 58-65.
52.	Oğraş, R., Arı, M., Ateş, B., Ünal, R. (2017). Çevrim içi Türkçe Öğretiminde Sözlük Kullanımı. <i>Ayrıntı Dergisi</i> , 49, 49-52.

53.	Okur, A. (2012). Türkçe Ders Kitaplarında Bilim ve Teknoloji. <i>Electronic Turkish Studies</i> , 7(4), 2413-2429.
54.	Özbay, M., Çelik, M.E. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Kullanma Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> , 1(1), 107-115.
55.	Özbay, M., Özdemir, O. (2014). Türkçe Öğretim Programı İçin Bir Öneri: Dijital Okuryazarlığa Yönelik Amaç ve Kazanımlar. <i>Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları</i> , 2(2), 31-40.
56.	Özdemir, O. (2017). Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve Bir Web Uygulaması Örneği. <i>Electronic Turkish Studies</i> , 12(4), 427-444.
57.	Pıllancı, H., Çalışkan, H., Aydın, C. H., Karadağ, N., Söker, N., Saltık, O., Kip Kayabaş, B. (2015). Uzaktan Türkçe Öğretim Programı (Tsp): Hazırlık, Uygulama, Sorunlar ve Çözümler. <i>Turkish Studies</i> , 10(11), 1277-1296.
58.	Pıllancı, H. (2009). Uzaktan Türkçe Öğrenen Yabancıların Türkçeyi İletişim Aracı Olarak Kullanabilme Yeterlikleri. <i>Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi</i> , 5(2), 49-61.
59.	Pıllancı, H. (2018). Açık ve Uzaktan Türkçe Öğrenenlerde Etkileşim: Eşzamansız İletişimde Öğretim Diyalogları. <i>Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi</i> , 4(7), 75-90.
60.	Sevim, O., Toyran, M. (2020). Lise Öğrencilerinin Tablet Bilgisayar Destekli Türkçe Öğrenme Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi. <i>Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi</i> , 4(1), 56-65.
61.	Şahin, A., Akçay, A. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. <i>Electronic Turkish Studies</i> , 6(2), 909-918.
62.	Şen, Ü. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim Programları. <i>Journal of Kırşehir Education Faculty</i> , 17(2), 411-428.
63.	Temizyürek, F., Ünlü, N. A. (2015). Dil Öğretiminde Teknolojinin Materyal Olarak Kullanımına Bir Örnek: "Flipped Classroom". <i>Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 4(1), 64-72.
64.	Timur, B., Yılmaz, Ş., İşseven, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Sistemini Kullanmalarına Yönelik Görüşleri. <i>Asian Journal of Instruction</i> , 5(1), 44-54.
65.	Tiryaki, E. N., Karakuş, O. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Uygulama Aracılığıyla Okuduğunu Anlama Becerisinin İncelenmesi. <i>Journal of Advanced Education Studies</i> , 1(1), 1-11.
66.	Tiryaki, E. N., Demir, A. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Geri Bildirimlerinde Teknoloji Destekli Öğretim ile Geleneksel Öğretim Yönteminin Etkisi. <i>Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (Caless)</i> , 2(1), 276-303.
67.	Türker, M. S. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Eğitim Teknolojisi Standartları Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> , 7(3), 574-596.
68.	Tüzel, S. (2012). Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Türkçe Dersleriyle İlişkilendirilmesi. <i>Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 9(18), 81-96.
69.	Ünlü, B. F. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sanal Gerçekliğin Amaç Odaklı Dil Öğretimine Etkisi. <i>Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi</i> , 5, 57-76.
70.	Yaman, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme" Dersi Bağlamında Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Yeterlilik ve Algıları. <i>Hayef Journal of Education</i> , 4(1), 57-71.
71.	Yaman, H., Erdoğan, Y. (2007). İnternet Kullanımının Türkçeye Etkileri: Nitel Bir Araştırma. <i>Journal of Language and Linguistic Studies</i> , 3(2), 237-249.
72.	Yaman, H., Demirtaş, T., Aydemir, Z. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Pedagojik Yeterlilikleri. <i>Electronic Turkish Studies</i> , 8(8), 1407-1419.



**Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların konu alanı ve yöntem yönünden analizi**

73.	Yazar, İ. (2019). Türkçe Öğretiminde ve Temel Dil Becerilerinin Kazanımında Dijital Teknoloji Uygulamalarının Yeri ve Önemi. <i>The Journal of International Social Research</i> , 12(64). 612-623.
74.	Yıldız, S. (2020). Türkçe Öğretiminde Teknolojik Materyal Kullanımı. <i>Journal of World of Turks/Zeitschrift Für Die Welt Der Türken</i> , 12(1), 95-115.
75.	Yılmaz, F., Babacan, G. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast Kullanımı. <i>Electronic Turkish Studies</i> , 10(3), 1153-1170.
76.	Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., Çalışkan, G. (2017). Dijital Hikâyeleme Yöntemi ile Etkili Türkçe Öğretimi. <i>Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama</i> , 7(2), 254-275.



## **Türkiye’de Çevrimiçi Okuma Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi \* \*\***

*Musa ÇİFCİ \*\*\**  
*Süleyman ÜNLÜ \*\*\*\**

### **Öz**

Bu çalışmada, Türkiye’de çevrimiçi okuma üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden “ doküman taraması” yapılarak elde edilen verilerin analizinde “ betimsel analiz” tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında Ulusal Tez Merkezi’nde yayımlanan özet ve tam metin tezler “çevrimiçi okuma, elektronik ortamlardan okuma, internette arama – anlama stratejileri” anahtar kelimeleri ile araştırılmış; daha sonra Dergi Park, TRDizin, Google Scholar, Millî Kütüphane ve Ulusal Toplu Katalogdan yararlanılmıştır. Dijital ortamlarda yapılan okuma etkinlikleri, çevrimiçi (online) okuma, ekran okuma, dijital okuma / okuryazarlık ve çevrimiçi (online) okuryazarlık gibi kavramlarla ifade ettiği için çalışmaya, bu anahtar kelimelerle, literatür taramaya devam edilirken karşılaşılan çevrimiçi okumayı ilgilendiren yeni okuryazarlık, internette bilgi arama, çevrimiçi bilgi arama stratejileri, ekrandan okuma, e – kitap okuma, internet tabanlı okuma, internet üzerinden okuma gibi anahtar kelimeler de dahil edilmiştir. Araştırmanın bulgularında en fazla yayının 2018 ve 2019 yıllarında yapıldığı görülmektedir. 2010 – 2020 yılları arasında ise yapılan çalışmaların, 37’si yüksek lisans, 6’sı doktora tezi ile 80’i makale ve 17’si bildiridir. Tezlerin en fazla yapılmış olduğu üniversiteler arasında Gazi, Hacettepe ve Sakarya Üniversitesi yer almaktadır. Turkish Studies ise en fazla yayının yapıldığı dergidir. Makalelere yazar sayılarına göre bakıldığında genellikle iki yazarlı oldukları görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** çevrimiçi okuma, internette arama – anlama stratejileri, yeni okuryazarlık becerileri.

### **Analysis of the Studies on Online Reading in Turkey**

#### **Abstract**

In this study, we aimed to investigate the work done in Turkey on online reading. In the study, “descriptive analysis” technique was used to analyze the data obtained by conducting a qualitative research technique, called “document analysis”. In the first stage of the study, a search was made in the summaries and full-texts of the theses that were indexed in the National Thesis Center of Republic of Turkey’s Council of Higher Education with the following keywords: online reading, electronic reading, internet searching – understanding strategies, internet information search, online information search strategies, screen reading, e – book reading, internet based reading, internet reading. Then, Dergipark, ULAKBIM, Google Scholar, National Library and National Collective Catalog databases were used for the same purpose. Some findings

\* Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Doktora Programı dâhilinde yürütülmekte olan 6. Sınıflarda Çevrimiçi Okuryazarlık Becerisinin Geliştirilmesi isimli doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Araştırmanın etik kurulu izni: Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 06/09/2019, 2019-46.

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

\*\*\*\* Doktora Öğrencisi; Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, suleymanunlu45@gmail.com ORCID: 0000-0002-2188-3688.

of the study are as follows: most of the published works were written in 2018 and 2019. In between the years of 2010 and 2020, 37 of the published works were masters theses, 6 of them were doctoral theses, 80 of them were articles and 17 of them were articles. The universities that published most of those theses were: Gazi University, Hacettepe University, and Sakarya University. Most of the articles published on this topic were published in the journal called Turkish Studies. When the articles were examined based on the number of the authors, it was seen that most of them were co-authored by two authors.

**Keywords:** Online reading, search-comprehension strategies on internet, new literacy skills,

### Giriş

Günümüzde dijital yerli olarak dünyaya gelen çocuklar, okula başlamadan önce bilgisayar, tablet gibi dijital araçların farkında olarak okul çağına başlamaktadırlar. Çocukların ilköğretim ve ortaokula başlamasıyla birlikte internet aracılığıyla bilgiyi araştırma, elde etme, eleştirel değerlendirme, sentezleme ve iletme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Yeni okuryazarlıkların hayatımızda var olan standartlarımızı etkisi altına alan bilişim teknolojilerine uyum sağlamaya yönelik gerekli olan beceri, internette arama-anlama stratejileri ve düzenlemelerden oluştuğu düşünülmektedir. Çevrimiçi araştırma ve anlama olarak adlandırılan çevrimiçi bilgileri öğrenmek için okumak; özellikle çevrimiçi bilgileri bulma, değerlendirme, sentezlemenin yanı sıra bilgiyi başkalarına iletme becerileri ve stratejilerini gerektirmektedir.

Yeni teknolojilerin ortaya çıkması ve sosyal uygulamalardaki değişikliklerle okuryazarlığın tanımı değişmektedir (Leu, McVerry, O'Byrne, Kiili, Zawilinski, Everett-Cacopardo, & Forzani 2011). Okuryazar olmak artık sadece okumayı ve yazmayı öğrenmek demek değildir. Okuryazar olmak, okuduğu bilgileri analiz edebilen, sentezleyebilen, değerlendirebilen bunun sonucunda da okuduğu bilgileri gerekli kişilere iletebilen bireyleri ifade etmektedir. Okuryazar bireylere yardımcı olmak amacıyla internet araştırmaları, derslerde müfredatın bir parçası hâline getirilebilir.

İnternet araştırmaları, müfredatı daha bireysel hâle getirebilmekte ancak yapılacak bir araştırmada konu seçiminde, bilgilerin bulunmasında, değerlendirilmesinde, analiz edilmesinde ve sunulmasında daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. İnternet, ergenlerin genel olarak anlama ya da okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir bir metindir (Baildon ve Baildon, 2008). Ergenlerin yeterli araştırma becerisine, uygun bilgileri bulma uzmanlığına veya aradıkları sitelerin güvenilirliğini kontrol etme deneyimine sahip olmadıkları ifade edilmektedir. Ergenlerin dijital dünyada başarılı olabilmeleri için sosyal ve diğer nedenlerle teknolojiyi nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir (Moje, Young, Readence ve Moore, 2000).

Sutherland-Smith (2002) internetin toplum üzerinde yarattığı etkinin ve eğitimin göz ardı edilemeyeceğini belirtmekle birlikte internetin okul dışındaki ergen okuryazarlığının bir parçası olduğunu ifade etmektedirler. İnternetin okul dışındaki ergen okuryazarlığının bir parçası hâline gelmesiyle öğrencilerin istihdam açısından geleceğinin ayrılmaz bir parçası olacağını, bilgiyi etkin bir şekilde sentezleyebilen, konumlandırabilen, değerlendirebilen ve iletebilen öğrencilerin ise başarılı olmalarına dikkat çekilmektedir (Leu, McVerry, O'Byrne, Kiili, Zawilinski, Everett-Cacopardo, & Forzani 2011). Ergenlerin bir konuyu seçebilmeleri, bilgiye ulaşmaları ve internet aracılığıyla bilgiyi sunma noktasında gerekli olan stratejileri nasıl kullandıklarını incelemenin ayrıca popüler medyada sunulan mesajlar aracılığıyla daha bilinçli tüketicilere dönüşmesine ve müfredat tasarlamada öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir (Dalton ve Proctor, 2008).

Okulların çocukların okuryazarlık eğitim programına başlar başlamaz çevrimiçi deneyimlerini ve yeni okuryazarlık eğitimini entegre etmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Forzani ve Leu, 2012). Teknolojik bir toplumda, öğrencilerin bilgi ve fikirleri toplama, anlama, değerlendirme, sentez yapma, rapor hazırlama, sorulara cevap verme ve problemleri çözmek için özgün araştırmalar yapma, araştırdıklarını analiz etme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Araştırma yapma, medya üretme ve medya metinlerini doğru anlama ihtiyacı, günümüzün müfredatının her yönüne

yerleştirilmiştir (CCSS 2012: 4). Yeni teknolojilerin eğitim ortamlarında kullanımı ile ilgili artan araştırmalar öğrencilerin çevrimiçi bilgilere erişirken kullandıkları süreçlere ilişkin daha özel bilgilere ihtiyaç duyulduğunu işaret etmektedir. Öğrencilerin Web’i nasıl kullandıklarını incelemenin bir yolunun da öğrenmelerinde daha aktif rol almalarını gerektiren anlamlı sorgulamaya dayalı müfredat projelerini tamamlamak için kullandıkları stratejilerinin analiz edilmesi olduğu düşünülmektedir. ( Moore, Bean, Birdyshaw, & Rycik 1999 ).

İnternet kaynaklarının çoğalmas ve kullanılabilirliği, öğrencileri yalnızca basılı materyalin geleneksel metnine değil; aynı zamanda elektronik, çevrimiçi metinlere de maruz bırakmaktadır. Öğrenciler, hem geleneksel hem de temel akademik okuma becerileri ve stratejilerinin yanı sıra eleştirel okuryazarlık becerilerinin bir parçası olan elektronik metinlere uyum sağlamak için akademik okumada daha iyi becerilere ihtiyaç duymaktadır.

Çevrimiçi araştırma ve anlama yeni okuryazarlıklar sınıf okuma programları için önemli; çünkü ilk olarak, yeni okuryazarlıklar doğrudan bilgi kullanımı ve öğrenmeye odaklanırlar, bu nedenle de bu beceriler her düzeyde eğitimin merkezi konumundadır. İkincisi, problemleri çözmek için çevrimiçi bilgileri etkin bir şekilde okuma ve kullanma becerisi hem yaşamda hem de işte başarıyı tanımlamaktadır (PIAAC Expert Group on Problem Solving in Technology- Rich Environments, 2009).

Çevrimiçi okuma yeteneklerini beş basamakta toplanabilmektedir: (1) önemli soruları tanımlamak için okuma, (2) bilgiyi bulmak için okuma, (3) bilgiyi eleştirel olarak değerlendirmek, (4) bilgiyi sentezlemek için okuma ve (5) bilgiyi iletmek için okuma.

Çevrimiçi okuma üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, üniversite öğrencilerine yönelik çalışmaların daha fazla olduğu (Altay ve Altay 2017; İnçeçay 2013; Kayaoğlu ve Akbaş 2014; Yamaç ve Ulusoy, 2017; Yamaç ve Öztürk, 2019), ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilere yönelik çalışmaların ise daha az olduğu görülmektedir. Çevrimiçi okuma, sadece üniversitelerde değil; eğitimin her kademesinde önemli olduğu için ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki çalışmalara da yer verilmelidir.

Bu araştırmanın amacı; çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile ilgili 2010 - 2020 yılları arasında yapılan araştırmaların sonuçlarını bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymak ve genel eğilimlerini belirlemektir. Elde edilen bulgulardan hareketle çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile ilgili alan yazına katkı sağlanacaktır. Elde edilen sonuçların; çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile araştırma yapacak kişiler için hareket noktası niteliği taşımakla birlikte ulusal çalışmalar için toplu ve tasvir edilmiş bir kaynak niteliği taşıyacağı düşünülmektedir. Dijitalleşen dünyayla birlikte çevrimiçi okuma ön plana çıkmaya başlamıştır. Çevrimiçi okumanın gelecekte, günümüzdekinden daha fazla bir yoğun kullanımla, okumanın en önemli boyutlarından biri olacağına dikkat çekme ve çevrimiçi okumaya yönelik akademik çalışmaları daha geniş bir çerçevede ele alarak bu çalışmaların görünümüne göre ortaya çıkan araştırma ihtiyaçları konusunda akademik farkındalık oluşturabilme, bu araştırmanın yapılmasının temel nedenlerindedir.

Araştırmanın problemi; çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejilerinde var olan araştırma eğilimleri nelerdir? Bu temel sorudan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2010 – 2020 yılları arasında çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile ilgili yayımlanan çalışmaların yıllara göre dağılımları nasıldır?
2. 2010 – 2020 yılları arasında çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile ilgili tezlerin yüksek lisans ve doktora durumuna göre dağılımları nasıldır?

3. 2010 – 2020 yılları arasında çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile ilgili yayımlanan çalışmaların gerçekleştirildikleri üniversitelere göre dağılımları nasıldır?
4. 2010 – 2020 yılları arasında çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile ilgili yayımlanan çalışmaların yayımlandıkları dergilere göre dağılımları nasıldır?
5. 2010 – 2020 yılları arasında çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile ilgili yayımlanan çalışmaların makalelerin yazar sayıları dağılımları nasıldır?
6. 2010 – 2020 yılları arasında çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile yayımlanan araştırmaların çalışma gruplarının (İlkokul, ortaokul, lise, Üniversite, Lisansüstü, Öğretim elemanı vb.) dağılımları nasıldır?
7. 2010 – 2020 yılları arasında çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
8. 2010 – 2020 yılları arasında çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile yayımlanan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
9. 2010 – 2020 yılları arasında çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile yayımlanan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
10. 2010 – 2020 yılları arasında çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile yayımlanan çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma doküman incelemesi olarak tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011: 187) doküman incelemesini, araştırılacak olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi olarak tanımlamaktadırlar. Elde edilen tez, makale ve bildiriler nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur.

Çalık ve Sözbilir (2014), içerik analizi çalışmalarını; meta – sentez, betimsel ve meta – analiz olmak üzere üç grupta toplamıştır. Meta-analizin amacı (Çalık, Ünal, Coştu, & Karataş, 2008; Çiltaş, Güler & Sözbilir, 2012; Göktaş, Hasançebi vd., 2012; Göktaş, Küçük vd., 2012; Kılıç Çakmak, Kukul vd., 2015; Kızılaslan, Sözbilir, & Yaşar 2012; Umdu Topsakal, Çalık & Çavuş, 2012), araştırmacılar ve uygulamacılar için zengin bir başvuru kaynağı sağlamakla birlikte araştırma yapmak isteyen kişilerin iş yüklerini azaltmalarına ve zamanlarını daha verimli kullanmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Durlak'a (1995) göre meta-analiz; belirlenen bir konuda yapılmış, bağımsız ve birçok araştırmanın sonuçları kullanılarak elde edilen bulguların analizini yaparak yeniden yorumlama yöntemidir (Şahin, 2005). Bu yöntem, daha önceden yapılan deneysel araştırma sonuçlarını ele alarak araştırmacılara nicel veriler sunmakta; tüm araştırmaların sonuçlarını birleştirerek genel bir sonuç ortaya çıkmasını ve araştırmanın istatistiksel anlamlılık düzeyini artırarak sonuçlar hakkında daha net bir ifadeye ulaşmayı sağlayabilmektedir (Dinçer, 2014; Sağlam & Yüksel, 2007).

Çalışmada içerik analizi türlerinden meta – sentezin seçilmesinin gerekçesi olarak belirli ölçütlerle ulaşılabilen konu alanı çalışmalarının benzer ve farklı boyutlarıyla ele alınması ve ele alınan konunun güncel bir konu olmasından dolayı çok sayıda yayının olmaması gösterilebilir.

### Evren

Araştırmanın evreni, 2010 – 2020 yılları arasında Ulusal Tez Merkezi, Dergi Park, TRDizin, Google Scholar, Millî Kütüphane ve Ulusal Toplu Katalogda “çevrimiçi okuma, elektronik ortamlarda

okuma, internette arama – anlama stratejileri” anahtar kelimeleri ile taranmış tez, makale ve bildirilerden oluşmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada meta–senteze (tematik içerik analizi) alınan makalelerin seçilmesine 26.10.2019 ile 28.01.2020 tarihleri arasında başlanılmıştır. İnceleme çizelgesine son şekli verildikten sonra Ulusal Tez Merkezi, Dergi Park, TR Dizin, Google Scholar, Millî Kütüphane ve Ulusal Toplu Katalogda, çevrimiçi okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama–anlama stratejileri anahtar kelimeleri taranmıştır. Literatür taramaya devam edilirken karşılaşılan çevrimiçi okumayı ilgilendiren yeni okuryazarlık, internette bilgi arama, çevrimiçi bilgi arama stratejileri, ekrandan okuma, e – kitap okuma, internet tabanlı okuma, internet üzerinden okuma gibi anahtar kelimeler de dâhil edilmiştir. Bazı kaynakların taranması birkaç kez tekrarlanmıştır. Tarama sonucunda 43 tez, 80 makale, 17 bildiri olmak üzere toplam 140 çalışmaya ulaşılmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu araştırmada, yayın inceleme çizelgesi oluşturulmuştur. Bu çizelgenin oluşturulmasındaki amaç, kodlamaları bütüncül olarak görebilmektir. Bu çizelge oluşturulurken Dağhan, Akkoyunlu (2015) ve Haymana’nın (2019) çalışmalarından yararlanılmıştır. Kodlama yapılmadan önce uzman görüşüne başvurularak yayın inceleme çizelgesinin uygunluğuna karar verilmiştir. Bu yayın inceleme çizelgesinde incelenecek tezlerin türüne, yayın yılına, yayımlandıkları üniversiteye, araştırma grubunun niteliğine, araştırmanın yöntemine, araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemine, araştırmalardaki veri toplama araçlarına, makalelerdeki yazar sayılarına, anahtar kelimelere, yayımlandıkları dergi adına yer verilmiştir.

Tez, makale ve bildirilerin belirlenen başlıklara göre kodlanması yaklaşık 3 aylık bir sürede tamamlanmıştır. İlk kodlamada kullanılan araştırma yöntemi, analiz yöntemi, veri toplama araçları gibi araştırma sorularından oluşan kısımlar tekrar gözden geçirilmiştir. Verilerin analizi sonrasında çalışmanın bulgular kısmında frekanslara yer verilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacı tarafından kodlama süreci tamamlandıktan sonra toplam 140 makaleden 14’ü (%10’u) rastgele seçilmiş ve bunların kodlamaları uzman görüşüne başvurularak kontrol edilmiştir. Kodlamalarda meydana gelen hatalar giderilmiştir. Bu 14 makaleden başka 30 makale daha seçilerek araştırmacının yaptığı kodlamalardan bağımsız şekilde yeniden kodlanmıştır. Araştırmacı kodlamayı bitirdikten sonra üzerinde kesin yargıya varılamayan kodlar üçüncü bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmanın güvenirliliği için birbirinden bağımsız kodlayıcılar yer almıştır. Uzman kanısı olarak değerlendirebileceğimiz bu sürecin sonunda araştırmanın güvenirliliği güçlendirilmiştir.

### Etik Kurulu İzni

Kurul adı = Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu  
Karar tarihi= 06/09/2019  
Belge sayı numarası= 2019-46

## Bulgular

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlk araştırma problemine ait çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile ilgili yayımlanan çalışmaların yıllara göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

*Çevrimiçi Okuma, Dijital Okuryazarlık, Elektronik (Ekran) Okuma, Ekrandan Okuma, Elektronik Ortamlarda Okuma, İnternette Arama–Anlama Stratejileri ile ilgili Tez, Makale ve Bildirilerin Yayımlandıkları Yıllara Göre Dağılımı*

Yıl	Tez	Makale	Bildiri	Toplam
2010		2		2
2011	1	1		2
2012		3		3
2013	4	5	2	11
2014	4	6		10
2015	4	8	3	15
2016	2	8	2	12
2017	2	8	3	13
2018	7	22	4	33
2019	15	17	3	35
2020	4			4
Toplam	43	80	17	140

Tablo 1 incelendiğinde, on yıl zarfında toplam 43 adet tez çalışması yapılmıştır. En fazla tez çalışmasının 2019 (f= 15) ve 2018 (f= 7) yıllarında yapıldığı görülmektedir. 2010 ve 2011 yıllarında 2, 2012 yılında 3, 2014 yılında 10, 2015 yılında 15, 2016 yılında 12 ve 2017 yılında 13 yayın yapılmıştır. 2010 ve 2012 yılında çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile ilgili olarak yapılan herhangi bir tez çalışmasına rastlanmamıştır.

Yayınlarının 1/3'ü (f= 22) sadece 2018 yılında yapılmış, bunu 2019 yılı (f= 17) takip etmiştir. Diğer yayınlarının yılları ve sayıları sırasıyla şöyledir: 2015, 2016 ve 2017 yılları (f= 8), 2014 (f= 6), 2013 (f= 5), 2012 (f= 3), 2010 yılı (f= 2). En az makalenin ise 2011 yılında (f= 1) yapıldığı anlaşılmaktadır.

2010 – 2020 yılları arasında toplam 17 bildirinin olduğu görülmektedir. Bunların 15'i 2015 yılı ve sonrasındadır. 2018 yılında 4, 2015, 2017, 2019 yıllarında 3, 2016 yılında 2 bildiri metnine rastlanmıştır. 2015 öncesinde ise sadece 2013'te 2 bildiri bulunmaktadır.

Toplamda en fazla yayın yapılan yıl 2019 (f= 35), bunu takip eden yıl ise 2018 (f= 33) dir. (2010 – 2016 yılları) arasında 55 yayına ulaşılmıştır. Buradan hareketle çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile akademik farkındalığa yönelik yapılan çalışmalarda 2018 ve 2019 yıllarında artış olduğu görülmektedir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt probleme ilişkin içerik analizine alınan tezlerin yüksek lisans ve doktora durumuna göre değerlendirilmesine ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Çevrimiçi Okuma, Dijital Okuryazarlık, Elektronik (Ekran) Okuma, Ekrandan Okuma, Elektronik Ortamlarda Okuma, İnternette Arama–Anlama Stratejileri İle İlgili Tezlerin Yüksek Lisans ve Doktora Durumuna Göre Değerlendirilmesi*

	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
	37	6	43
Toplam	37	6	43

Tablo 2'de, çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile ilgili 37 yüksek lisans, 6

## Türkiye’de Çevrimiçi Okuma Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi

doktora çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Buradan hareketle çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile ilgili yüksek lisans tezlerinin artmasıyla birlikte doktora tezlerinin sayıca oldukça düşük kaldığı söylenebilir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında tezler değerlendirildiğinde tezlerin yürütüldüğü üniversitelere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Çevrimiçi Okuma, Dijital Okuryazarlık, Elektronik (Ekran) Okuma, Ekrandan Okuma, Elektronik Ortamlarda Okuma, İnternette Arama–Anlama Stratejileri İle İlgili Tezlerin Yayımlandıkları Üniversitelere Göre Değerlendirilmesi*

Üniversite Adı	Tez Sayısı
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	6
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	4
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	4
Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	3
Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü	2
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü	2
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2
İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü	2
Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Atatürk Üniversitesi, eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü	1
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü	1
Toplam	43

Tablo 3’ten elde edilen bulgulara göre, çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile ilgili tezlerin yapıldığı üniversiteler değerlendirildiğinde, en fazla tezin Gazi Üniversitesi (f= 6) Hacettepe Üniversitesi (f= 4), Sakarya Üniversitesi (f= 4) ve Bahçeşehir Üniversitesinde (f= 3) yapıldığı görülmektedir. Bunları ikiser çalışmayla Uşak Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Marmara Üniversitesi takip etmektedir. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi’nde ise sadece birer tez yapılmıştır.



**Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında değerlendirilen makalelerin hangi dergilerde yayımlandıkları incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Çevrimiçi Okuma, Dijital Okuryazarlık, Elektronik (Ekran) Okuma, Ekrandan Okuma, Elektronik Ortamlarda Okuma, İnternette Arama–Anlama Stratejileri İle İlgili yayımlanan çalışmaların yayımlandıkları dergilere ilişkin Betimsel İstatistikleri*

Araştırmaların Yayımlandığı Dergi Adları	Sayı
Turkish Studies	9
Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi	5
Eğitimde Kuram ve Uygulama	3
Kastamonu Eğitim Dergisi	3
Ana Dili Eğitimi Dergisi	3
Milli Eğitim	3
Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama	2
The Journal Of Academic Social Science Studies	2
Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi	2
Selçuk İletişim	2
Türkiye Eğitim Dergisi	2
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi	2
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	2
Akademik Bilişim Araştırmaları Derneği	1
Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi	1
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Bilgi Dünyası	1
Buca Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi	1
DTCF Dergisi	1
Ege Eğitim	1
Eğitim Bilimlerinde Akademik Çalışmalar	1
Eğitim ve Bilim	1
Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi	1
Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi	1
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
International Journal of Progressive Education	1
İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi	1
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Journal Of Instructional Technologies & Teacher Education	1
Journal Of Language And Linguistic Studies	1
Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
Kuramsal Eğitimbilim Dergisi	1
Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi	1
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları	1
Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi	1

RIGEO Review Of International Geographical Education Online	1
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Dergisi	1
Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi	1
Sosyal Bilimler Dergisi	1
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry	1
Türk İdare Dergisi	1
Türk Kütüphaneciliği	1
Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi	1
Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi	1
Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi	1
Toplam	80

Tablo 4’ten elde edilen bulgulara göre, 80 makalenin %10’unun (f=9) “Turkish Studies” dergisinde yayımlandığı görülmektedir. Onu sırasıyla Uluslararası Sosyal Araştırmalar (f= 5), Dergisi, Eğitimde Kuram ve Uygulama (f= 3), Kastamonu Eğitim Dergisi (f= 3), Ana Dili Eğitimi Dergisi (f= 3), Milli Eğitim (f= 3), Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama (f= 2), The Journal Of Academic Social Science Studies (f= 2), Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (f= 2), Selçuk İletişim (f= 2), Türkiye Eğitim Dergisi (f= 2), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (f= 2) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi (f= 2), Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (f= 2) takip etmektedir. Listede yer alan diğer dergilerde ise sadece birer tane yazının yayımlandığı görülmektedir.

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İçerik analizi yapılan makalelerin yazar sayıları incelendiğinde, yazar sayılarının 1 ile 4 arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 5’te makalelerin ve bildirilerin yazar sayılarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 5.

*Çevrimiçi Okuma, Dijital Okuryazarlık, Elektronik (Ekran) Okuma, Ekrandan Okuma, Elektronik Ortamlarda Okuma, İnternette Arama–Anlama Stratejileri İle İlgili Makalelerin ve Bildirilerin Yazar Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikleri*

Yazar Sayısı	Makale ve Bildiri Sayısı (f)
Tek Yazarlı	28
İki Yazarlı	48
Üç Yazarlı	15
Dört Yazarlı	6
Toplam	97

Tablo 5 incelendiğinde, makale ve bildirilerin büyük çoğunluğunun 2 yazarlı ( f=48) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla tek yazarlı ( f=28), 3 yazarlı (f= 15) ve son olarak dört yazarlı (f=6) makaleler izlemektedir. Tezler tek yazarlı olduğu için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Toplamda 193 akademisyen yazarın incelediğimiz konu alanına ilgi duyduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara bakılarak geleceğin önemli bir okuma alanı olan çevrimiçi ve dijital okuryazarlığa Türkiye’de de bir ölçüde hazırlık yapıldığı söylenebilir.

### Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6’da araştırma kapsamında tematik içerik analizi yapılan tez, makale ve bildirilerin çalışma gruplarına yer verilmiştir.

Tablo 6.

*Çevrimiçi Okuma, Dijital Okuryazarlık, Elektronik (Ekran) Okuma, Ekrandan Okuma, Elektronik Ortamlarda Okuma, İnternette Arama–Anlama Stratejileri İle Araştırmaların Çalışma Grupları*

Araştırmaların Çalışma Grupları	Makale Frekansı (f)
İlkokul	14
Ortaokul	18
Lise	10
Üniversite	60
Öğretmenler	4
Lisansüstü	2
Öğretim Elemanı	2
Makale-tez-elektronik kaynaklar	9
Diğer	21
Toplam	140

Tablo 6'dan elde edilen bulgulara göre, araştırmaların çalışma gruplarının başında en fazla üniversite öğrencilerinin yer aldığı dikkati çekmektedir (f= 60) Üniversite öğrencilerinden sonra 2. sıradaki grup ise ilkokul ve ortaokul öğrencileridir (f=32); bunu lise öğrencileri (f=10), makale – tez elektronik kaynakları (f=9), öğretmenler (f=4), lisansüstü (f=2) ve öğretim elemanlarıdır (f=2) izlemektedir. “Diğer” başlığı altında verilen çalışmalar (f=21) ise şu konularda yapılmıştır: PISA 2009 Türkiye verileri, Türkçe dersi öğretim programı, Türkçe ders kitapları, kazanım önerisi, farklı yaş kesimi, Türkiye’de bir ürüne ilişkin internet üzerinden bilgi aramış kişiler, huzurevinde yaşayan yaşlı kişiler, interneti kullanan ve internette alışveriş yapan tüketici, TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi), Batı Akdeniz bölgesinde yaşayanlar.

Tabloda, çalışma grubunu üniversite öğrencilerinin oluşturduğu araştırmaların ilkokul, ortaokul ve lise düzeyine yönelik araştırmalara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

### Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çevrimiçi Okuma, Dijital Okuryazarlık, Elektronik (Ekran) Okuma, Ekrandan Okuma, Elektronik Ortamlarda Okuma, İnternette Arama–Anlama Stratejileri araştırmalarında kullanılan araştırma yöntemlerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7.

*Çevrimiçi Okuma, Dijital Okuryazarlık, Elektronik (Ekran) Okuma, Ekrandan Okuma, Elektronik Ortamlarda Okuma, İnternette Arama–Anlama Stratejileri İle Araştırma Yöntemlerine Ait Betimsel İstatistikler*

Araştırma yöntemi	Kullanım sayıları (frekans)
Nitel araştırma yöntemi	
Olgu Bilim (Fenomenoloji)	9
Durum Çalışması	6
Eylem Araştırması	1
Kuram Oluşturma	-
Etnografi	1
Nitel	18
Nicel araştırma yöntemi	
İlişkisel (Korelasyonel) Araştırma	44
Tarama Araştırması	33
Deneysel Araştırma	5
Nedensel Karşılaştırma	2
Meta -Analiz	-
Nicel	8

Karma araştırma yöntemi	13
Toplam	140

Tablo 7’ye bakıldığında, tematik içeriğe göre incelenen 114 çalışmada araştırma yöntemi net bir şekilde ifade edilmişken bu araştırmalarda 18 nitel ve 8 nicel yöntemden hangi yöntemin kullanıldığı açık bir şekilde ifade edilmemiştir. 35 araştırmada nitel araştırma yönteminin, 92 araştırmada nicel araştırma yönteminin, 13 araştırmada ise karma araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Tablo 7’deki tüm yöntemler bütüncül bakış açısıyla ele alındığında, çalışmalarda araştırmaların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda kuram oluşturma ve meta-analiz araştırmalarına yer verilmemesi önemli bir saptama olarak ön plana çıkmaktadır. Eylem araştırmasına ise sadece bir defa yer verilmiştir. Ayrıca 5 araştırmada deneysel araştırmaya yer verilmesi diğer önemli bir bulgudur. Bu sonuçlardan hareketle nitel araştırma çalışmalarına çok az sayıda yer verildiği görülmektedir.

### **Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 8’de araştırma kapsamında tematik içerik analizi yapılan tez, makale ve bildirilerin veri analiz yöntemleri ve frekansları sunulmaktadır.

Tablo 8.

*Çevrimiçi Okuma, Dijital Okuryazarlık, Elektronik (Ekran) Okuma, Ekrandan Okuma, Elektronik Ortamlarda Okuma, İnternette Arama–Anlama Stratejileri İle Tematik İçerik Analizi Yapılan Tez Makale ve Bildirilerin Veri Analiz Yöntemleri*

Veri analiz yöntemi	Kullanım sayıları
Bağımsız Gruplar T- Testi, Tek Yönlü Anova	53
Betimsel İstatistik (Yüzde, Frekans, Minimum, Maksimum, Ortalama, Standart Sapma, Varyans)	51
İçerik Analizi	29
Mann Whitney – U Testi Ve Kruskall Wallis H	14
Faktör Analizi	7
Çoklu Regresyon	5
Doğrulayıcı Faktör Analizi, Temel Bileşenler Analizi	4
Yapısal Eşitlik	3
Ki Kare Testi	3
Doküman İncelemesi	3
Hiyerarşik Lineer Modelleme (Hlm)	1
Tümdengelim – Tümarım (Etnografik çalışma)	1
Toplam	174

Tablo 8 incelendiğinde, tematik içerik analizine alınan çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri çalışmalarında en çok kullanılan veri analizi yönteminin Bağımsız Gruplar T- Testi, Tek Yönlü Anova (f= 53) olduğu görülmektedir. İkinci olarak betimsel istatistikler (f= 51), üçüncü olarak içerik analizi (f= 29), dördüncü olarak Mann Whitney – U Testi Ve Kruskall Wallis H (f= 14) yer almaktadır. Mann Whitney – U Testi Ve Kruskall Wallis H yöntemini sırasıyla, Faktör Analizi (f= 7), Çoklu Regresyon (f= 5), Doğrulayıcı Faktör Analizi, Temel Bileşenler Analizi (f= 4), Yapısal Eşitlik (f= 3), Ki Kare Testi (f= 3), Doküman İncelemesi (f= 3), Hiyerarşik Lineer Modelleme (Hlm) (f= 1) ve Tümdengelim – Tümarım (Etnografik çalışma) (f= 1) izlemektedir.

**Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 9’da araştırma kapsamında tematik içerik analizi yapılan tez makale ve bildirilerin nicel – nitel veri toplama araçları ve frekansları sunulmaktadır.

Tablo 9.

*Çevrimiçi Okuma, Dijital Okuryazarlık, Elektronik (Ekran) Okuma, Ekrandan Okuma, Elektronik Ortamlarda Okuma, İnternette Aram –Anlama Stratejileri İle Tematik İçerik Analizi Yapılan Tez Makale ve Bildirilerin Veri Toplama Araçları*

Veri Toplama Araçları	Kullanım (frekans)	sayıları
<b>Nitel veri toplama araçları</b>		
Görüşme	40	
Gözlem	9	
Doküman İncelemesi (video, camtasia video kayıtları, sesli düşünme)	5	
Günlük	1	
<b>Nicel veri toplama araçları</b>		
Ölçek	62	
Anket	28	
Testler (Başarı testi)	11	
Form	7	
Envanter (Hata envanteri vb.)	4	
<b>Toplam</b>	<b>167</b>	

Tablo 9’da görüldüğü gibi, tematik içerik analizine alınan çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejilerinde kullanılan nitel veri toplama araçlarından ilk sırada görüşme (f=40) ikinci sırada gözlem (f=9) üçüncü sırada, doküman incelemesi (video, Camtasia video kayıtları, sesli düşünme) (f=5) ve son olarak günlük (f=1) yer almaktadır. Nicel veri toplama araçlarından ise ilk sırada ölçeğin (f=62) olduğu görülmektedir. Ölçeği sırasıyla anket (f=28), Testler (f=11), Formlar (f=7) ve Envanter (f=4) takip etmiştir. Çalışmalarda nicel veri toplama araçları nitel veri toplama araçlarına göre daha fazla kullanılmıştır. Nitel araştırmalara yönelik çalışmalar az sayıdadır.

**Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 10’da araştırma kapsamında tematik içerik analizi yapılan tez, makale ve bildirilerin anahtar kelimeleri ve frekansları sunulmaktadır.

Tablo 10.

*Çevrimiçi Okuma, Dijital Okuryazarlık, Elektronik (Ekran) Okuma, Ekrandan Okuma, Elektronik Ortamlarda Okuma, İnternette Arama–Anlama Stratejileri İle Tematik İçerik Analizi Yapılan Tez Makale ve Bildirilerde Kullanılan Anahtar Kelimeler ve Frekansları*

Anahtar Kelimeler	Frekans (f)
Çevrimiçi / Online Okuma	7
Çevrimiçi Bilgi Arama	5
Çevrimiçi Arama Stratejileri	3
Çevrimiçi Okuduğunu Anlama	1
Çevrimiçi Okuma Algıları	1

## Türkiye’de Çevrimiçi Okuma Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi

---

Çevrimiçi Okuma Aktiviteleri	1
Çevrimiçi Kapsamlı Okuma	1
Çevrimiçi arama okur – yazarlığı	1
Dijital Okuryazarlık	59
Elektronik / Ekran Okuma	19
Okuryazarlık	15
Okuma	14
Basılı / Matbu / Kâğıttan Okuma	13
Öğretmen Adayları	12
Yeni Okuryazarlıklar	10
Bilgi Arama Stratejileri ve Davranışları	9
Ekrandan Okuma	9
İnternet	7
Okuduğunu Anlama	6
Metafor	5
E-Kitap	5
Türkçe Öğretmeni Adayları	5
Arama Motoru	4
Bilgisayar Okuryazarlığı	4
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları	4
Eleştirel Dijital okuryazarlık	3
Bilgi okuryazarlığı	3
Türkçe Ders Kitabı	3
Ortaokul Öğrencileri	3
Ölçek geliştirme	3
Geçerlik ve güvenirlik	3
Motivasyon	3
Lise Öğrencileri	3
Dijital Dönüşüm	3
Yaşam Boyu Öğrenme	3
Öğretmenler	3
Sağlık okuryazarlığı	3
Elektronik Ortamlarda Okuma	2
İnternette Arama –Anlama Stratejileri	2
İki Düzeyli Yeni Okuryazarlık Kuramı	2
Yeni Medya	2
Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi	2
Dijital Yeterlik	2
Fatih Projesi	2
Finansal Okuryazarlık	2
Hipermetinler	2
Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli	2
Okuma Tutumu	2
Öğretim Elemanı	2
Öz- yeterlik	2
Siber Zorbalık	2
Sosyal Medya	2
Teknoloji	2
Teknoloji Destekli Dil Öğretimi	2
Türkçe Dersi Öğretim Programı	2
Türkçe Öğretimi	2

---

Üstbilişsel Okuma Stratejileri	2
Web 2.0 Araçları	2
Toplam	298

Bu araştırma çevrimiçi okuma üzerine yapılmış olan çalışmaların incelenmesine yönelik olduğu için Tablo 10'da ilk olarak çevrimiçi okuma (f=7) anahtar kelimelerine yer verilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde en fazla kullanılan anahtar kelimenin Dijital Okuryazarlık (f=59) olduğu görülürken bu anahtar kelimeyi sırasıyla Elektronik / Ekran Okuma (f=19), Okuryazarlık (f=15), Okuma (f=14), Basılı / Matbu / Kâğıttan Okuma (f=13), Öğretmen Adayları (f=12), Yeni Okuryazarlıklar (f=10), Bilgi Arama Stratejileri ve Davranışları (f=9), Ekrandan Okuma (f=9) kelimeleri takip etmektedir. En az Kullanılan anahtar kelimeler ise Çevrimiçi Okuduğunu Anlama (f=1), Çevrimiçi Okuma Algıları (f=1), Çevrimiçi Okuma Aktiviteleri (f=1), Çevrimiçi Kapsamlı Okuma (f=1), Çevrimiçi arama okur – yazarlığı (f=1) takip etmektedir.

Sonuç olarak, çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile yapılan çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerde en çok kullanılanlar: Dijital Okuryazarlık, Elektronik / Ekran Okuma, Okuma, Basılı / Matbu / Kâğıttan Okuma, Okuryazarlık, Öğretmen Adayları ve Çevrimiçi / Online anahtar kelimeleri takip etmektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama–anlama stratejileri ile ilgili konular üzerine yapılan tez, makale ve bildirimlerin 2018 ve 2019 yıllarında artış gösterdiği görülmektedir. 2020 yılındaki verilerin nasıl gerçekleşeceğini henüz bilmemekle birlikte gelecek yıllarda ekrandan okuma ve çevrimiçi okuma çalışmalarının araştırma konusu olacağı anlaşılmaktadır. Doğal olarak bu konudaki doktora tez çalışmalarının az olması beklenen bir sonuçtur; ancak onun da zaman içerisinde artış göstereceği tahmin edilebilir.

Çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile ilgili konularda yapılan çalışmaların Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinde gerçekleştirilmiş olması, sadece bu üniversitelerin ilgili alandaki öğretim elemanı sayılarıyla açıklanamayacağı düşünülmektedir; akademik çalışma tür ve nitelikleri ile üniversiteler veya onların belli bölümleri arasındaki ilişkiler için daha farklı araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çalışmada sadece çevrimiçi okuma akademik yayın durumu bakımından yukarıdaki üniversiteler tespit edilmiş olmaktadır.

Çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama – anlama stratejileri ile ilgili konularda yapılan yayınların yer aldığı dergiler ortalama 18 yılını tamamlamış dergilerdir. Bu dergilerin tercih edilme nedenlerini elimizdeki verilere dayanarak açıklamanın ise yetersiz kalacağı düşünüldüğü için yazarların bu dergileri tercih etme sebeplerine yer verilmemiştir.

Çevrimiçi okuma, dijital okuryazarlık, elektronik (ekran) okuma, ekrandan okuma, elektronik ortamlarda okuma, internette arama–anlama stratejileri ile ilgili çalışmaların genellikle üniversite öğrencilerine yönelik yapıldığı, ilkökul ve ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmaların ihmal edildiği görülmektedir. Bu da bize çalışmaların doğal hareket noktalarını göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Geleceğe hazırlanan bireylerin çevrimiçi ve diğer dijital ortam okuma alışkanlık ve becerilerini güçlendirmenin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Bundan sonraki çalışmaların da benzer çalışma grupları ile sürdürüleceği söylenebilir. Burada, öğretmenlerin çalışma grubu olduğu araştırmaların azlığı dikkat çekici görünmektedir. Yeni okuma becerileri olarak sayılabilecek çevrimiçi okuma, dijital okuma, ekrandan okuma gibi okuma çeşitleri konusunda öğretmenlerin de bilgi ve donanım bakımından güçlendirilmeleri, farkındalıklarının artırılması önemlidir.

Çevrimiçi okuma ile ilgili olarak yapılan çalışmaların yaklaşık otuz yıldır hatırı sayılır biçimde internet imkânlarının kullanıldığı Türkiye’de yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Üniversite öğrencilerine yönelik çalışmalar daha fazla ilkök ve ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmaları sınırlıdır. Üniversite öğrencilerine yönelik çalışmaları değerlendirecek olursak İnceçay (2013), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin çevrimiçi okuma stratejilerini ne sıklıkla kullandıklarını araştırmıştır. Altay ve Altay (2017), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin çevrimiçi okuma aktiviteleri ile üstbilişsel okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma sınavı puanlarına etkisini araştırmışlardır. Kayaoğlu ve Akbaş (2014) ise İngilizce öğretmen adaylarının çevrimiçi okumaya yönelik düşünceleri, alışkanlıklarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Keskin (2014) yaptığı çalışmada, kütüphane kullanma, çevrimiçi okuma, bilgisayar tutumu ve okulların bulunduğu yerleşim yeri büyüklüğü değişkenleri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkisini ortaya koymuştur.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmalara baktığımızda Aydemir’in (2017) yapmış olduğu doktora tezinde “internette arama-anlama stratejileri öğretimi” yoluyla ilkök dördüncü sınıf öğrencilerinin yeni okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Aydemir, Sakız, Doğan ve Aşçı’nın (2017) yapmış oldukları çalışmada, internette arama-anlama stratejilerine yönelik kademeli sorumluluk aktarımı modeli kullanılarak ilkök dördüncü sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme eylemleri incelenmiştir. Gülşen (2018) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ilköğretim öğrencilerinin öğrenme özerlikleri ile okuma becerileri üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır.

Yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı gibi bilgi edinme, araştırma yapma, habere ulaşma ve daha pek çok amaçla kullanılan çevrimiçi sayfaların sağlıklı şekilde okunmaları, güçlü ve bilinçli bir bilgi toplumu için vazgeçilmezdir. Bu nedenle geleneksel okumalarla giderek yaygınlaşan internet okumalarının ayrıntılı araştırmalara konu olması gerekmektedir.

İncelenen tez ve makalelerde nicel araştırmalara ağırlık verilmişken nitel araştırmalar ve karma yöntem araştırmaları ihmal edilmiştir. Yapılacak çalışmalarda nitel ve karma yöntemli çalışmalar desteklenmelidir.

Yapılan çalışmalarda betimsel istatistik, Bağımsız Gruplar t – Testi ve Tek Yönlü Anova, betimsel istatistik (yüzde, frekans, minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, varyans) ve içerik analizine ağırlık verilmiştir. Diğer veri analiz yöntemleri ihmal edilmiştir. Bu veri analiz yöntemlerine yönelik çalışmalar desteklenmelidir.

Nicel veri toplama araçlarından en çok ölçek ve anket kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçlarından ise en çok görüşme kullanılmıştır. Diğer veri toplama araçlarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Elde edilen sonuçlara dayanarak çevrimiçi okumaya yönelik daha çok kuramsal ve uygulamalı çalışmalara ihtiyaç duyulmakta, çevrimiçi okumanın önündeki sorun ve engeller keşfedilerek çevrimiçi okumaya yönelik çözüm önerileri sunan çalışmaların yapılması önerilebilir.

### Kaynaklar

- Altay, I. F., & Altay, A. (2017). The impact of online reading tasks and reading strategies on EFL learners' reading test scores. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 136-152.
- Aydemir, Z., Sakız, G., Doğan, M. C., & Aşıcı, M. (2017). Kademeli sorumluluk aktarımı modeli kullanılarak öğretilen internette arama-anlama stratejilerine yönelik öğrencilerin yansıtıcı düşünme eylemleri. *Journal of International Social Research*, 10(51), 629-640.
- Aydemir, Z. (2017). *İnternette arama-anlama stratejilerinin öğretimi yoluyla ilkök 4. sınıf öğrencilerinin yeni okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baildon, R., & Baildon, M. (2008). Guiding independence: Developing a research tool to support student decision making in selecting online information. *The Reading Teacher*, 61(8), 636-647.
- Common Core State Standards Initiative. (2012). Common Core State Standards Initiative: Preparing America’s students for college and career. 13 Mart 2020 tarihinde [www.corestandards.org](http://www.corestandards.org) adresinden erişildi.



- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çalık, M., Ünal, S., Coştu, B. & Karataş, F. Ö. (2008). Trends in Turkish science education. *Essays in Education*, Special Edition, 24(4), 23-45.
- Çiltaş, A., Güler, G. & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Dağhan, G., & Akkoyunlu, B. (2015). Eğitimde teknoloji kullanım sürdürülebilirliği üzerine yapılan çalışmalardaki genel eğilimler: Bir tematik içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 225-253.
- Dalton, B. , & Proctor, C. P. (2008). The changing landscape of text and comprehension in the age of new literacies. In J. Coiro , M. Knobel , C. Lankshear , & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 297–324). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Forzani, E., & Leu, D. J. (2012, October). New literacies for new learners: The need for digital technologies in primary classrooms. *In The Educational Forum* 76(4), 421-424.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sözbilir, M. (2012). Trends in educational research in Turkey: A content analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice* 12(1), 455-459.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Educational technology research trends in Turkey: A content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 191-196.
- Haymana, B. (2019). *Kitleli açık çevrimiçi derslerle ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi: Tematik içerik analizi çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İncecay, G. (2013). Metacognitive online reading strategies applied by EFL students. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 9(4), 390–407
- Kayaoğlu, M. N., & Akbaş, R. D. (2014). Prospective English teachers' habits and perceptions of online reading. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 19-34.
- Keskin, H. (2014). An investigation of factors influencing online reading/çevrimiçi okumayı etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(3), 723-738.
- Kılıç Çakmak, E , Kukul, V , Çetin, E , Berikan, B , Kandemir, B , Pamukçu, B.S., ... Marangoz, M . (2015). 2013 yılı eğitim teknolojileri araştırmalarının incelenmesi: AJET, BJET, C&E, ETRD, ETS ve L&I dergileri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 128-160. doi: 10.17943/etku.17190.
- Kızılaslan, A., Sözbilir, M., & Yaşar, M. D. (2012). Inquiry based teaching in Turkey: A content analysis of research reports. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(4), 599-617.
- Leu, D. J. , McVerry, G. J. , O’Byrne, I. W. , Kiili, C. , Zawilinski, L. , Everett-Cacopardo, H. , & Forzani, E. (2011). The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 5–14.
- Moje, E. B. , Young, J. P. , Readence, J. E. , & Moore, D. W. (2000). Reinventing adolescent literacy for new times: Perennial and millennial issues. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(5), 400–410.
- Moore, D. W. , Bean, T. W. , Birdyshaw, D. , & Rycik, J. A. (1999). Adolescent literacy: A position statement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(1), 97-112.
- PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology- Rich Environments (2009). PIAAC problem solving in technology-rich environments: A conceptual framework. OECD Education Working Papers, No. 36, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/220262483674>
- Sağlam, M., & Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirilmede meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(18), 175-188.
- Sutherland-Smith, W. (2002). Weaving the literacy Web: Changes in reading from page to screen. *The Reading Teacher*, 55, 662–669.

- Şahin, M. C. (2005). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Umdu Topsakal, Ü., Çalık, M. & Çavuş, R. (2012). What trends do Turkish biology education studies indicate?. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(4), 639-649.
- Yamaç, A., & Ulusoy, M. (2017). The effect of digital storytelling in improving the third graders' writing skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 59-86.
- Yamaç, A., & Öztürk, E. (2019). How digital reading differs from traditional reading: An action research. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 207-222.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

#### Introduction

Today, the definition of literacy changes with the emergence of new technologies and changes in social practices (Leu, McVerry, O’Byrne, Kiili, Zawilinski, Everett-Cacopardo, & Forzani 2011). Being literate in today's world does not only mean learning how to read and write. Being literate refers to being an individual who can analyze, synthesize and evaluate the information they read and consequently convey the information they read to the relevant people. In order to help literate individuals, it is important to make internet research a part of the curriculum of regular lessons.

Sutherland-Smith (2002) states that the internet's impact on society and education cannot be ignored, and highlights that the internet is actually a part of adolescent literacy out of school. It is pointed out that while being a part of adolescent literacy, the internet will become an integral part of the future of the students in terms of employment, and that the students who can effectively synthesize, position, evaluate and transmit information will be successful (Leu, McVerry, O'Byrne, Kiili, Zawilinski, Everett). - Cacopardo, &Forzani 2011).

Online reading, one of the new literacy types, refers to the reading action by connecting to the internet and, it differs from digital reading, which focuses on reading on digital devices such as computers or mobile devices rather than reading on paper. According to Pino - Silva (2006), online reading includes eye interaction, computer screen, texts presented in hypertexts, and understanding verbal and non-verbal information.

#### Method

In this research, firstly, publication review chart was created. The purpose of creating this chart is to see the coding in a holistic way. While creating the review chart, it was inspired by the works of Akkoyunlu, Dağhan (2015), and Haymana (2019). Before starting coding the data, the appropriateness of the review chart was reviewed. In this review chart, the following items were included: The type of thesis and articles to be examined, the year of publication, the university in which they were published, the nature of the research group, the method of the research, the data analysis method used in the researches, the data collection tools in the researches, the number of authors in the articles, the keywords, the name of the journal in which they were published.

After the review chart has been finalized, the following keywords were searched in the National Thesis Center of Republic of Turkey’s Council of Higher Education, and Dergipark, TRDizin, Google Scholar, National Library and the National Collective Catalog databases: online reading, digital literacy, electronic (screen) reading, screen reading, reading in electronic media, searching and understanding on the internet. Searches in some resources have been conducted several times.

#### Conclusions and Implications

It was seen that the theses and articles on online reading, digital literacy, electronic (screen) reading, reading on screen, reading in electronic media, searching on the internet – understanding strategies have increased in 2018 and 2019.

It is observed that the studies on online reading, digital literacy, electronic (screen) reading, reading from the screen, reading in electronic media, searching on the internet and understanding strategies were carried out by the following universities: Gazi University, Hacettepe University, Sakarya University, Bahçeşehir University, Uşak University, Fırat University, Middle East Technical University, Çanakkale Onsekiz Mart University, Istanbul Commerce University and Marmara University. This situation can be explained to some extent by the higher number of the faculty members in the field of education in these universities. In addition, the higher number of graduate students in these universities may have also been effective.

The academic journals with publications on online reading, digital literacy, electronic (screen) reading, on-screen reading, reading in electronic media, searching and understanding on the internet are the journals that have completed an average of 18 years.

It is seen that the studies on online reading, digital literacy, electronic (screen) reading, reading on screen, reading in electronic media, searching on the internet – comprehension strategies were generally carried out with university, primary and secondary school students. This is important in terms of revealing the natural starting points of the studies.

It is understood in this study that there were insufficient number of studies conducted regarding online reading in Turkey, where the Internet is in use for nearly thirty years. Qualitative research and mixed method studies were neglected while quantitative research was emphasized in the thesis and articles examined. It is important to include qualitative and mixed methods in the studies to be carried out.

In the studies conducted, it was observed that descriptive statistics, Independent Groups t - Test and One Way Anova, Descriptive statistics (Percentage, Frequency, Minimum, Maximum, Average, Standard Deviation, Variance) and content analysis were emphasized. Other data analysis methods appear to be neglected.

In the studies, mostly scale and questionnaire were used as quantitative data collection tools. Among the qualitative data collection tools, it was seen that interviews were used more often. Some other studies should be conducted by using other data collection tools.



## **Dijital Öykülerin Türkçe Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması**

*Perihan Gülce ÖZKAYA\**

### **Öz**

Bu çalışmanın amacı, dijital öykülerin Türkiye’de farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisini inceleyen araştırmaların meta analizi yapılmıştır. Meta analiz çalışmasına 11 araştırma dâhil edilmiştir. Meta analize dâhil edilen çalışmaların toplam örneklem büyüklüğünü deney grubunda 286 katılımcı, kontrol grubunda 280 katılımcı olmak üzere 566 öğrenci oluşturmaktadır. Meta analize dâhil edilen çalışmalar heterojen yapıdadır. Huni saçılım grafiğinin yayın yanlılığına ilişkin sonucuna ek olarak Orwin’in Güvenli N analizi, Duval ve Tweedie’nin Kırpma ve Doldurması ve Egger’in regresyon analizi ile yayın yanlılığının olmadığı tespit edilmiştir. Etki değerleri rastgele etkiler modeline göre hesaplanmıştır. Etki değeri hesaplamalarında Cohen’in *d* katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisine göre hesaplanan etki değerlerine, öğrenim düzeyi, yayın türü ve beceri alanı değişkenlerinin moderatör değişken etkisi de incelenmiştir. Moderatör değişken etkisinin belirlenmesinde Q testi ve p anlamlılık katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimi üzerinde yüksek düzeyde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Moderatör değişken analizi sonucu incelendiğinde yayın türü ve beceri alanı moderatör değişkenleri için çalışmalar arası varyansın Türkçe dil becerilerinin gelişimi açısından anlamlı olmadığı; öğrenim düzeyi moderatör değişkeni için ise lisans düzeyi lehine anlamlı olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe dil becerileri, dijital öykü, meta analiz

### **The Effect of Digital Stories on the Development of the Turkish Language Skills: A Meta-Analysis Study**

#### **Abstract**

The purpose of the current study is to determine the effect of digital stories on the development of the Turkish language skills of students from different grade levels in Turkey. To this end, a meta-analysis of the studies investigating the effect of digital stories on the development of the Turkish language skills was conducted. 11 studies were included in the current meta-analysis study. The total sample size of the studies included in the meta-analysis is 566 students; 280 in the control groups and 286 in the experimental groups. The studies included in the meta-analysis are heterogonous. In addition to result of the funnel scatter plot related to publication bias, absence of the publication bias was confirmed with Orwin’s Safe N Analysis, Duval and Tweedie’s Trip and Fill and Egger’s regression analysis. Effect sizes were calculated according to the random effects model. In the calculations of the effect sizes, Cohen’s *d* coefficient was used. In the current study, moderator variable effect of the variables of grade level, type of publication and skill area on the effect sizes calculated according to the effect of the digital stories on the development of the Turkish language skills was also examined. In the determination of the moderator variable effect, Q test and p significance coefficient were used. In the current study, digital stories was found to have a high level of effect on the development of the Turkish language skills. When the results of the moderator variable analysis were examined, it was found that for the type of publication and

\* Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muğla, gozkaya@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9630-9739.

skill area moderator variables, the between-studies variance is not significant in terms of the development of the Turkish language skills while it was found to be significant in favour of the undergraduate level variable for the grade level moderator variable.

**Keywords:** Turkish language skills, digital story, meta-analysis

## Giriş

Duygu ve düşünceleri aktarma, farklı duygu ve düşünceleri algılama, yorumlama, yeni duygu ve düşünceler üretme sürecini kapsayan çok boyutlu bir ifade ve iletişim aracı olan dil; bireyin kendi dünyasıyla ve dış dünyayla ilişki kurabilmesinin yapı taşıdır. Bu sürecin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlayan temel dil becerileri ise anlama ve anlatma becerileri olarak ele alınmaktadır. Dil eğitiminin temel amacı; anlama becerilerimiz olan dinleme/izleme ve okuma, anlatma becerilerimiz olan konuşma ve yazma becerilerinin doğru ve etkili bir biçimde gelişimini sağlamaktır. Bireylerin iletişim becerilerinin gelişiminin dil becerilerinin gelişimi ile orantılı olduğu göz önünde bulundurulduğunda; dil eğitiminin, bireyin gelişim özellikleri doğrultusunda, anlam ve iletişim boyutuna önem verilerek işlevsel olarak düzenlenmesi oldukça önemlidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar) incelendiğinde Avrupa Yeterlikler Çerçevesi doğrultusunda oluşturulan Türkiye Yeterlikler Çerçevesi kapsamında bireyde olması hedeflenen sekiz temel yetkinliğin belirlendiğini görülmektedir. Bu sekiz temel yetkinlik ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki bütün öğretim programları için ortak olarak belirlenmiştir. Bunlardan “ana dilde iletişim” yetkinliği “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” şeklinde tanımlanmış; yetkinlik kapsamında dili anlama ve kullanma ihtiyacına değinilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). “Dili anlama ve kullanma” yetkinliğine sahip olmak demek, dil becerilerinin gelişiminin sağlıklı olarak tamamlanması, öğrenilen dil yapılarının hayata aktarılabilmesi ve doğru yerde doğru şekilde iletişim kurabilmek demektir. Bu doğrultuda dil becerilerinin gelişimi, üzerinde hassasiyetle durulması gereken önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrenilenleri zihinde yapılandırıp hayatla ilişkilendirebilen bir yaklaşımın, dil becerilerinin gelişiminin etkili bir biçimde gerçekleşmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğrenilenlerin zihinde yapılandırılıp hayatla ilişkilendirilebilmesine olanak sağlayan yöntemlerden biri de “metinle öğrenme”dir. Metinle öğrenme, metindeki bilgilerden yararlanarak çeşitli etkinliklerle öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi olarak tanımlanabilir. Metinle öğrenme; zihinde canlandırma, sorgulama, çıkarımda bulunma, günlük hayatla ilişkilendirme ve farklı metinlerle ilişki kurma gibi süreçleri içinde barındırmaktadır (Güneş, 2013). Metinle öğrenmenin sağlanabilmesi için bu süreçlerin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi önemlidir. Bu doğrultuda metinle öğrenmenin temelini oluşturan metin türlerinin seçimi metinle öğrenme sürecini destekleyecek, bu süreci kolaylaştırabilecek ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte olmalıdır.

Metinle öğrenme bağlamında kullanılacak türlerden biri de öykülerdir. Öyküler; zaman, mekân, kişi, olay, durum gibi hayata dair öğeleri içinde barındırması yönüyle öğrencilerin özdeşim kurabilecekleri, metin üzerinde çıkarımda bulunup metne ait öğeleri kendi hayatlarıyla ilişkilendirebilecekleri bir türdür. Bu bakımdan öyküler metinle öğrenme sürecini destekleyici niteliktedir. Carlson, vd. (2000 akt. Dağistan, 2015), bilgilerin öykü bağlamında sunulmasıyla bilgileri hatırlamanın kolaylaştığını belirtmişlerdir. Öyküler, eğitim öğretim ortamında bir eğitim aracı olarak da kullanılmakta ve öyküleme yönteminin temelini oluşturmaktadır. Bir öykü metni bağlamında bilgilerin sunulduğu, becerilerin kazandırıldığı öyküleme yöntemi, eğitim öğretimde bellek destekleyici bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Dağistan (2015) tarafından yapılan araştırmada, öyküleme yönteminin, kelime bilgisi başarısını ve öğrenilen kelimelerin kalıcılığını önemli düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Yılmaz ve Taflan (2010) ise araştırmalarında, öyküleme yönteminin öğrencilerin Türkçe derslerindeki anlama/anlatma düzeyini artırdığını, derse yönelik istek ve katılımlarının artmasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazındaki farklı araştırmalarda da öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Demir, 2012; Gürol ve Kerimgil, 2012; Mitchell, 2016; Tepetaş ve Haktanır, 2013). Bu

sonuçlar öyküleme yönteminin ve öykülerin öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde başarıyı ve motivasyonu arttırdığını göstermektedir.

Öyküleme yönteminin çağın teknolojileriyle harmanlanmasıyla “dijital öyküleme” kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavram “dijital ortamlarda yazılabilen, depolanabilen, yayımlanabilen, okunabilen öyküler” olarak tanımlanabilmektedir (Turgut ve Kışla, 2015, s. 102). Alanyazın incelendiğinde dijital öyküleme ile yapılan tanımların ortak yönü “etkileşimli dijital ortamda, teknolojik araçların yardımıyla metin, ses, görüntü ve müziklerin birkaç dakikalık videolar hâlinde sunulması” olarak kabul edilebilir (Figa, 2004; Meadows, 2003; Miller, 2004; Ohler, 2006; Tatum, 2009). Dijital öyküleme, çoklu ortam oluşturarak farklı duylara hitap etmesi bakımından eğitim öğretim sürecinde tercih edilebilecek bir yöntemdir. Metin, ses gibi öğelere sahip olması yönüyle dijital öyküleme yönteminin dil becerilerinin gelişiminde de kullanılabilir bir yöntem olduğu söylenebilir. Kurudayıoğlu ve Bal (2014), anlama ve anlatma sürecinde ne kadar çok duyu harekete geçirilirse o kadar başarılı olunacağına dikkat çekerek dijital öykülemenin ana dili eğitiminde kullanılabilir bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Duran ve Ertan-Özen (2017) de dil eğitiminde dijital öyküleme yöntemi kullanılan araştırmaları derleyerek söz konusu yöntemin Türkçe öğretimine uygun bir yöntem olabileceğini ifade etmişlerdir.

Dijital öyküleme, anlama ve anlatma becerilerinin tümüne hitap eden çok boyutlu bir yöntemdir. Dijital öykülemede ilk aşama öykü metnini oluşturma sürecidir. Yöntemin bu aşamasında öğrencilerin metinsellik ölçütlerini göz önünde bulundurarak konu ve amaca uygun bir şekilde öykü metnini oluşturabilmeleri, aynı zamanda yazma becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. İkinci aşama olan yazılan öyküyü gözden geçirip düzenleme sürecinde öğrencilerin sessiz okuma, eleştirel okuma, vb. becerilerinin gelişimi sağlanmaktadır. Dijital öyküyü seslendirme sürecinde dilin kuralları doğrultusunda seslerin doğru oluşturulması, parçalarüstü birimlere (vurgu, ton, ezgi, süre, durak, vb.) dikkat edilerek metnin seslendirilmesi, öğrencilerin sesli okuma becerilerini geliştirmektedir. Öykünün paylaşılması aşamasında öyküyü izleyerek öykünün vermek istediği mesajı algılama sürecinde öğrencilerin dinleme/izleme becerilerine hitap edilmektedir. İzlenen dijital öyküye yönelik fikir alışverişinin yapılması sonucunda ise öğrencilerin dili etkili kullanarak duyu ve düşüncelerini doğru aktarabilmesi sağlanabilir. Bu yönüyle de öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi desteklenmiş olur. Dijital öyküleme sürecinin her aşaması, dil yapılarını doğru kullanmayı gerektirdiğinden bu yöntem dil bilgisi öğrenimine de katkı sağlamaktadır. Dijital öyküleme sınıf içinde bir yöntem olarak uygulanabileceği gibi eğiticiler tarafından hazırlanan dijital öyküler de birer öğrenme aracı olarak kullanılabilir. Eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde birden fazla duyuya hitap etmek önem arz etmektedir. Bu bağlamda Paivio tarafından geliştirilen ikili kodlama kuramı, sözel ve sözel olmayan kodlamalar sisteminin yapısal ve işlevsel özelliklerine göre, bilginin işlenmesi, kodlanması ve hatırlanmasına dayanmaktadır. Bu kurama göre sözlü ve görsel içeriğin birlikte sunulması, öğrenmeyi daha verimli duruma getirmektedir. Kodlamada birden fazla kanalın kullanılması, öğrenmede olduğu gibi, öğrenilenin kalıcılığında da etkiyi arttırmaktadır (Aldağ, 2005; Aldağ ve Sezgin, 2002). Eğitimde çoklu ortam oluşturma önemi göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin birden fazla duyusuna aynı anda hitap etmesi ve böylece birden fazla öğrenme kanalının aktif olarak kullanılması yönüyle dijital öyküler sınıf içinde etkili birer öğrenme aracı olarak tercih edilebilir. Bütün bu değişkenler dil becerilerinin gelişiminde dijital öykülerin kullanımını önemli hâle getirmektedir. Alanyazında yer alan ana dili ve yabancı dil eğitimine yönelik birçok çalışmada dijital öyküleme uygulamalarının veya araştırmacıların hazırladığı, öğrenme aracı olarak kullanılan dijital öykülerin konuşma (Abdolmanafi-Rokni ve Qarajeh, 2014; Tatlı ve Aksoy, 2017), dinleme (Abidin, Pour-Mohammadi, Souriyavongsa, Tiang ve Kim, 2011; Ciğerci, 2015; Demirbaş, 2019; Türe-Köse, 2019; Verdugo ve Belmonte, 2007), okuma (Adıgüzel ve Kumkale, 2018; Çiftçi, 2019; Özerbaş ve Öztürk, 2017; Şentürk-Leylek, 2018; Yılmaz, Üstündağ, Güneş ve Çalışkan, 2017), yazma (Baki, 2015, 2019; Balaman-Uçar, 2016; Çıralı, 2014; Dayan, 2017; Demirbaş, 2019; Duman ve Göçen, 2015; Gider, 2019; Gündüz, 2019; Uslu, 2019; Yamaç, 2015; Yılmaz vd., 2017) olmak üzere dil becerilerinin gelişiminin yanı sıra sözcük öğrenimi (Aitkuzhinova-Arslan, Gün ve Üstünel, 2016; Özer, 2016; Yardım, 2011) ve dil becerilerinin gelişimine temel oluşturan dil bilgisi öğretimi (Özkaya, 2017) üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Alanyazındaki bu çalışmaların her biri kendi içinde dijital öykülerin dil becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu çalışmalarda dijital öykülerin dil becerilerine etkisinin

farklılaştığı dikkate alındığında yapılan araştırmaların sonuçlarının bir bütün olarak değerlendirilebilmesi ve genellenebilmesi için bir meta analiz çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazın incelendiğinde dijital öykülerin okul öncesi ve ilkökul öğrencilerinin okuryazarlık becerisine etkisine ilişkin bir meta analiz çalışmasının (Takacs, Swart ve Bus, 2015) yapıldığı görüldü de dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisine yönelik bir meta analiz çalışmasına ulaşılamamıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, dijital öykülerin Türkiye’de farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisini inceleyen araştırmaların meta analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında; etki değerlerinin araştırmanın türü, katılımcıların öğrenim düzeyi, beceri alanı moderatör değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği de belirlenmeye çalışılmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada dijital öykülerin öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine ilişkin genel etki büyüklüklerinin meta analiz yöntemi ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Meta analiz, bir konuyla ilgili yapılan çeşitli çalışmalardan elde edilen nicel sonuçların birleştirilmesiyle etki büyüklüğünün hesaplanarak genel bir sonuca ulaşılması olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Cumming, 2012; Dinçer, 2014). Meta analiz çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi için kendine özgü birtakım işlem basamaklarının izlenmesi gerekmektedir. Bu işlem basamakları “çalışma konusunun belirlenmesi, çalışma konusu ile ilgili araştırmalara ulaşmak amacıyla alanyazın taramasının yapılması, ulaşılan araştırmaların meta analize dâhil edilme ve hariç tutma ölçütlerinin belirlenmesi, araştırma verilerin kodlanması, yayın yanlılığının belirlenmesi, istatistiksel model seçiminin yapılması, hetorejenliğin test edilmesi, etki büyüklüklerinin hesaplanması ve elde edilen bulguların yorumlanması” şeklinde sıralanabilir. Bu şekilde meta analize dâhil edilme ölçütlerine uygun araştırma sonuçlarının birleştirilmesi yoluyla bir konu hakkında genellenebilir sonuçlara ulaşılabilmektedir. Meta analiz, araştırma sonuçlarının birleştirilerek genel etki büyüklüğüne ulaşılmasının yanı sıra dâhil edilme ölçütlerine uygun araştırmaların özelliklerinin (yayın türü, araştırmanın yürütüldüğü yer) ve çalışma gruplarının özelliklerinin (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi vb.) çeşitli parametreler açısından incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Herhangi bir çalışmanın meta analiz kapsamına dâhil edilebilmesi için çalışmada istatistiksel bulgulara yer verilmesi gerekmektedir (Büyüköztürk, vd., 2018) çünkü meta analizde bir konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçlarının tekrar analiz edilerek bütünleştirilmesi ve yorumlanması söz konusudur. Bu doğrultuda meta analizin nicel araştırma yönteminin doğasına uygun olarak gerçekleştirilen bir analiz yöntemi olduğu söylenebilir. Meta analiz bir konu üzerinde yapılan farklı araştırmaların sonuçlarının bir bütün olarak değerlendirilebilmesine ve genellenebilmesine olanak sağlamaktadır (Card, 2011). Bireysel araştırmalarda görece küçük örnekleme ulaşılabilirken, meta analiz yardımıyla örneklem büyüklükleri birleştirilerek daha genel bulgulara erişilebilir (Akgöz, Ercan ve Kan, 2004; Bakıoğlu ve Göktaş, 2018). Meta analizin sahip olduğu bu özellikler araştırmacılara, araştırdıkları konuyla ilgili daha tutarlı ve bütüncül bir sonuca ulaşabilme fırsatı sunar. Alanyazın incelendiğinde dijital öykülerin öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak ulaşılan araştırmalarda dijital öykülerin öğrencilerin Türkçe dil becerilerine etkisinin düzeylerinin farklılaştığı ve araştırma sonuçlarının bütüncül ifade edilmesine gereklilik olduğu görülmektedir. Bu da bireysel araştırmalardan elde edilen sonuçların meta analize tabi tutularak birleştirilmesi ve genel bir etki büyüklüğüne ulaşılmasıyla mümkündür. Bu nedenle bu araştırmada birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilen dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma sonuçlarını birleştirmek ve genel bir sonuca ulaşmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında, dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik desenlenen araştırmalar incelenmiş ve meta analiz yöntemi ile genel bir etki büyüklüğüne ulaşmaya çalışılmıştır. Ayrıca dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin çalışmalara göre hesaplanan etki büyüklüğündeki farklılıklar moderatör değişkenler (öğrenim düzeyi, yayın türü, beceri alanı) aracılığıyla incelenmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2020 yılı Haziran ayında toplanmıştır. Araştırmada kullanılan çalışmalara ulaşmak için “dijital öyküleme, dijital öykü, dijital öyküleyicilik, dijital hikâye, dijital hikâye anlatımı, e-öyküleme, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı, dil becerileri, Türkçe eğitimi” anahtar kelimeleri ve İngilizce karşılıkları ile Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM TR Dizin, ProQuest, ISI veri tabanına giren indeksler (SCI, SCI Expanded, SSCI, AHCI ve ESCI), Australian Education Indeks, British Education Indeks, ERIC ve Education Full Text (H. W. Wilson, EBSCOhost) veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Bu doğrultuda dijital öykülerin Türkçe eğitiminde, Türkçe dil becerilerinin gelişiminde kullanımına yönelik 14 makale ve 13 lisansüstü tez olmak üzere 27 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmaların 2014-2019 yılları arasında gerçekleştiği görülmüştür. Bu doğrultuda, ulaşılan çalışmaların meta analize dâhil edilebilmesi için ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler: (1) Araştırmaların 2014-2019 yılları arasında tamamlanmış lisansüstü tezler ile hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler olması, (2) Araştırmaların dijital öykülerin Türkçe dil becerilerine etkisini belirlemeye yönelik olması, (3) Deney ve kontrol gruplu (yarı) deneysel araştırmalar olması, (4) Deney grubundaki katılımcılara dijital öyküleme uygulamalarının yaptırılması ya da öğretim aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen dijital öykülerin kullanılması; kontrol grubundaki katılımcılara geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulanması, (5) Araştırmada dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisini belirlemeye yönelik veri toplama araç(lar)ı kullanılması, (6) Araştırmada deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcı sayılarına yer verilmiş olması, (7) Araştırma bulgularında aritmetik ortalama, standart sapma, p değerlerinin ya da etki büyüklüğü hesaplamaları yapılabilmesi için gerekli istatistiklerin raporlanması olarak belirlenmiştir. Bu ölçütler aynı zamanda hariç tutma ölçütleri olarak da kullanılmıştır. Veriler toplanırken lisansüstü tezlerden üretilen makalelere ulaşılması durumunda, daha fazla veri içerdiği ve yayın yanlılığı olasılığının görece düşük olduğu öngörüsüyle lisansüstü tezler meta analize dâhil edilmiştir.

Meta analiz çalışmasına dâhil edilme ölçütleri doğrultusunda 5 araştırma tezdten üretilen makale olması, 4 araştırma tek gruplu (yarı) deneysel araştırma olması, 3 araştırma nitel araştırma yöntemleriyle desenlenmesi, 2 araştırma dijital öykülerin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik genel bilgi verici nitelikte olması, 1 araştırma beceri gelişimi yerine öz yeterlik, kaygı ve duyarlılığa yönelik veriler içermesi, 1 araştırma ise gerekli hesaplamaların yapılması için istenen değerlerin raporlanmaması sebebiyle meta analize dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak dâhil edilme ölçütlerini karşılayan 11 çalışma ile meta analiz gerçekleştirilmiştir. Meta analize dâhil edilen çalışmaların toplam örneklem büyüklüğünü deney grubunda 286 katılımcı, kontrol grubunda 280 katılımcı olmak üzere 566 öğrenci oluşturmaktadır.

### Verilerin Kodlanması

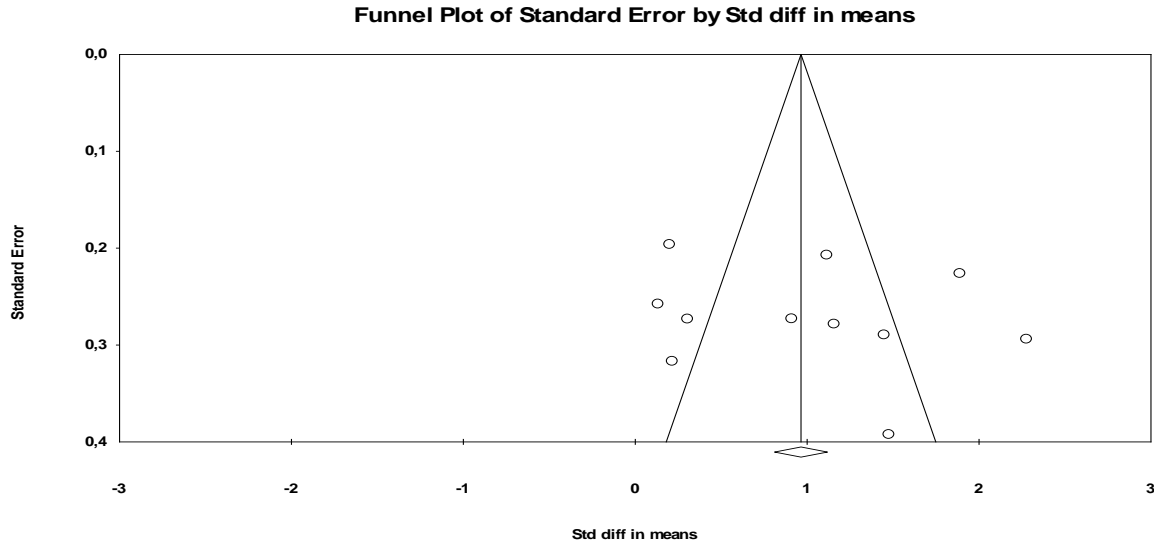
Belirlenen meta analize dâhil edilme ölçütleri doğrultusunda, araştırmaya dâhil edilecek çalışmalara yönelik bir kodlama formu oluşturulmuştur. Bu forma, çalışmanın adı, yazarı/yazarları, yayın yılı, yayın türü, beceri alanı, öğrenim düzeyi, deney ve kontrol grubu katılımcı sayıları, ön test-son test aritmetik ortalama, standart sapma, p değerlerine yönelik bilgiler kodlanmıştır. Yapılan kodlamanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmacının haricinde iki alan uzmanının araştırma verilerini kodlamaları sağlanmış; yapılan uzlaşılı toplantıları sonucunda kodlamalar üzerinde tam görüş birliğinin sağlandığı görülmüştür.

### Yayın Yanlılığı

Yayın yanlılığı, yayınlanmış çalışmaların o konuda yapılmış tüm çalışmaları sistematik olarak temsil etmemesi olarak tanımlanabilir (Rothstein, Sutton ve Borenstein, 2005). Sadece belirli bir sonuca odaklanılarak ya da alanyazının sınırlı bir şekilde taranmasıyla elde edilen çalışmaların meta analize dâhil edilmesi yayın yanlılığını meydana getiren başlıca sebeplerdir (Dinçer, 2014). Meta analiz çalışmalarında yayın yanlılığı geçerliliği tehdit eden önemli bir unsurdur (Sutton, 2009). Bu nedenle etki büyüklükleri belirlenmeden önce, meta analize dâhil edilen çalışmalarda yayın yanlılığının durumu belirlenmiştir. Araştırmada yayın yanlılığının durumu, huni saçılım grafiği, Orwin’in Güvenli N analizi, Duval ve Tweedie’nin Kırpma ve Doldurma analizi ve Egger’in regresyon testi ile incelenmiştir. Bu



çerçeve de bu meta analiz çalışmasında yayın yanlılığı olasılığını gösteren huni saçılım grafiği Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Dijital Öyküleme Yönteminin Türkçe Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisine İlişkin Huni Saçılım Grafiği

Şekil 1’deki huni saçılım grafiği incelendiğinde, çalışmaların genellikle orta bölümde toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanına simetrik dağıldığı görülmektedir. Meta analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüğü eksenini etrafında simetrik biçimde dağılması ve standart hata ekseninin orta ve üst bölümlerinde toplanması yayın yanlılığının olasılığının düşüklüğüne işaret etmektedir. Ancak yayın yanlılığının olasılığını görsel olarak sunan huni saçılım grafiğinin ürettiği sonuçlar sınırlıdır. Bu nedenle, huni saçılım grafiğinin yayın yanlılığına ilişkin sonucuna ek olarak Orwin’in Güvenli N analizi, Duval ve Tweedie’nin Kırpma ve Doldurması ve Egger’in regresyon analizi ile de yayın yanlılığının olasılığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

*Yayın yanlılığının olasılığına ilişkin güven testleri*

Orwin Güvenli N (-/+ .01 S.O.F) Gerekli Çalışma*	Duval ve Tweedie Kırılan	Egger Testi Gözlenen/Eklenen (p)
1050	0	.541

\*Cohen’in *d* katsayısının +/-0.01 aralığı dışında bir değere ulaşması için gerekli çalışma sayısı

Tablo 1’e göre Orwin’in Güvenli N analizi sonucunda ulaşılması gereken çalışma sayısının fazlalığı yayın yanlılığının düşüklüğüne işaret etmektedir. Bu da Cohen’in *d* katsayısını “önemsiz” olarak kabul edilen +/-0.01 aralığı dışında bir değere getirmek için meta analize yeni araştırma eklenmesine gereksinim olmadığını göstermektedir. Duval ve Tweedie testinin sonucu ise yayın yanlılığını olumsuz etkileyen çalışmaların meta analizden çıkarılması veya simetrik karşılıklarının meta analize eklenmesi sonucunda oluşan etki değerlerinin gözlenen değerlerden farklılaşmadığını göstermektedir. Ek olarak, Egger testinin sonucunun anlamlı olmaması ( $p > .05$ ) da araştırmada yayın yanlılığının olmadığını doğrulamaktadır.

### Model Seçimi

Meta analiz çalışmasında, çalışmaların örneklem özellikleri, çalışmalar arası varyansın farklılaşma derecesi ve etki tahminlerinin dağılımı göz önünde bulundurularak istatistiksel model seçimi yapılması gerekmektedir. Bu modeller sabit etki modeli ve rastgele etkiler modeli olarak ikiye

ayrılır. Sabit etkiler modeli, çalışma evren büyüklüklerinin aynı olduğunu ve bu sebeple standart sapmalarının eşit olduğunu kabul ederken rastgele etkiler modeli çalışma evren büyüklüklerinin farklı olduğunu ve standart sapmanın sıfıra eşit olmadığını ifade etmektedir (Dinçer, 2014). Meta analiz çalışmalarında katılımcıların yaşı, eğitim düzeyi gibi özelliklerin farklılaşmasından dolayı etki büyüklüğünün değişebileceği varsayımından hareketle rastgele etkiler modelinin seçilmesi önerilmektedir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009). Bu meta analiz çalışmasında birleştirilen çalışmaların kapsamı, katılımcı özellikleri gibi hususların farklılaşması sebebiyle rastgele etkiler modelinin kullanılması uygun görülmüştür. Heterojenlik testleri ise birleştirilen çalışmaların heterojen yapıda olduğuna delil sunmak amacıyla kullanılmıştır.

### Heterojenlik

Araştırmada etki büyüklüklerinin heterojen bir dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için heterojenlik testleri yapılmıştır. Meta analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerine ait heterojenlik çoğunlukla Q testi ile tespit edilmektedir. Q testi, birleştirilen etki büyüklüklerindeki heterojenlik olasılığına yönelik bilgi vermesine rağmen heterojenliğin büyüklüğüne yönelik yeterince delil sunmamaktadır (Card, 2011; Huedo-Medina, Sanchez-Meca, Marin-Martinez ve Botella, 2006). Bu nedenle araştırmada heterojenliğin büyüklüğünün belirlenmesinde  $I^2$  değeri referans alınmıştır.  $I^2$  değerinin %25 ve altında olması düşük, %50 olması orta, %75 ve üzerinde olması yüksek düzeyde heterojenlik olarak değerlendirilmektedir (Card, 2011; Pigott, 2012). Buna göre Q değeri, 78.655 ( $sd_{(Q)}=10$ ;  $p=.000$ ) olarak hesaplanmıştır.  $I^2$  değeri ise 87.286 olarak belirlenmiştir. Bu değerler meta analize dâhil edilen çalışmaların yüksek düzeyde heterojen olduğunu göstermektedir. Meta analize dâhil edilen çalışmaların yüksek düzeyde heterojen yapıda olması etki büyüklükleri arasındaki farklılıklarını inceleme gereksinimi doğurmaktadır. Bu doğrultuda dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin çalışmalara göre hesaplanan etki büyüklüğündeki farklılıklar moderatör değişkenler aracılığıyla incelenmiştir.

### Etki Büyüklüklerinin Hesaplanması

Meta analiz çalışmasında etki değeri hesaplamalarında Cohen'in  $d$  katsayısı kullanılmıştır. Etki değerine ilişkin tüm hesaplamalarda güven düzeyi %95 olarak kabul edilmiştir. Cohen'in  $d$  katsayısının  $d < .20$  olması düşük düzeyde etki,  $.20 \leq d < .50$  olması orta düzeyde etki ve  $50 \leq d$  olması yüksek düzeyde etki olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

Araştırmada dijital öyküleme yönteminin Türkçe dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisine göre hesaplanan etki değerlerine, *öğrenim düzeyi*, *yayın türü* ve *beceri alanı* değişkenlerinin moderatör değişken etkisi de incelenmiştir. Moderatör değişken etkisinin belirlenmesinde Q testi ve p anlamlılık katsayısı kullanılmıştır.

## Bulgular

## Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Özelliklerine Yönelik Bulgular

Meta analize dâhil edilen çalışmaların sahip olduğu özelliklere yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Meta analize dâhil edilen çalışmalara ilişkin betimsel bilgiler*

Yazar adı/yayın yılı	Yayın türü	Beceri alanı	Öğrenim düzeyi	$\bar{X}_{Deney}$	$S_{Deney}$	$n_{Deney}$	$\bar{X}_{Kontrol}$	$S_{Kontrol}$	$n_{Kontrol}$	p	Cohen’s d	$S_{hata}$
Baki (2015)	Doktora tezi	Yazma	Ortaokul	157	26.040	30	141.370	157	30	-	.139	.259
Ciğerci (2015)	Doktora tezi	Dinleme	İlkokul	32.170	2.990	30	27.800	4.390	30	-	1.164	.279
Çıralı (2014)	Yüksek lisans tezi	Yazma	İlkokul	29.140	6.370	30	24.030	4.610	29	-	.917	.274
Çiftçi (2019)	Yüksek lisans tezi	Okuma	İlkokul	8.080	3.630	26	7.070	2,850	28	-	.311	.274
Demirbaş (2019)	Yüksek lisans tezi	Dinleme	İlkokul	.648	.204	26	.627	.149	26	-	.118	.278
Demirbaş (2019)	Yüksek lisans tezi	Yazma	İlkokul	3.144	.910	26	2.880	.880	26	-	.295	.279
Duman ve Göçen (2015)	Makale	Yazma	Lisans	30.340	6.530	38	17.550	4.490	38	-	2.282	.295
Gider (2019)a	Yüksek lisans tezi	Yazma (cümle akıcılığı)	İlkokul	9	-	7	3	-	5	.004	2.176	.735
Gider (2019)a	Yüksek lisans tezi	Yazma (düzenleme)	İlkokul	9	-	7	3	-	5	.004	2.176	.735

**Dijital Öykülerin Türkçe Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması**

Gider (2019)a	Yüksek lisans tezi	Yazma (fikir- içerik)	İlkokul	8.860	-	7	3.200	-	5	.007	1.979	.711
Gider (2019)a	Yüksek lisans tezi	Yazma (yazma kuralları)	İlkokul	8.930	-	7	3.100	-	5	.005	2.097	.725
Gider (2019)a	Yüksek lisans tezi	Yazma (yazma performansı)	İlkokul	9	-	7	3	-	5	.004	2.176	.735
Gider (2019)b	Yüksek lisans tezi	Yazma (cümle akıcılığı)	İlkokul	8.500	-	6	3	-	5	.006	2.163	.761
Gider (2019)b	Yüksek lisans tezi	Yazma (düzenleme)	İlkokul	8.170	-	6	3.400	-	5	.017	1.769	.713
Gider (2019)b	Yüksek lisans tezi	Yazma (fikir- içerik)	İlkokul	7.670	-	6	4	-	5	.068	1.255	.662
Gider (2019)b	Yüksek lisans tezi	Yazma (yazma kuralları)	İlkokul	7.830	-	6	3.800	-	5	.039	1.462	.681
Gider (2019)b	Yüksek lisans tezi	Yazma (yazma performansı)	İlkokul	8.330	-	6	3.200	-	5	.011	1.932	.732
Özerbaş ve Öztürk (2017)	Makale	Okuma	Ortaokul	75.250	7.370	16	50.310	22.310	17	-	1.482	.393
Özkaya (2017)	Doktora tezi	Dil bilgisi	Ortaokul	60.660	23.010	21	55.310	25.310	19	-	.222	.318
Uslu (2019)	Yüksek lisans tezi	Yazma	İlkokul	28.070	5.050	30	21.170	4.420	30	-	1.454	.290
Yılmaz vd. (2017)	Makale	Okuma	Ortaokul	37.230	11.260	26	28.960	5.870	28	-	.931	.287

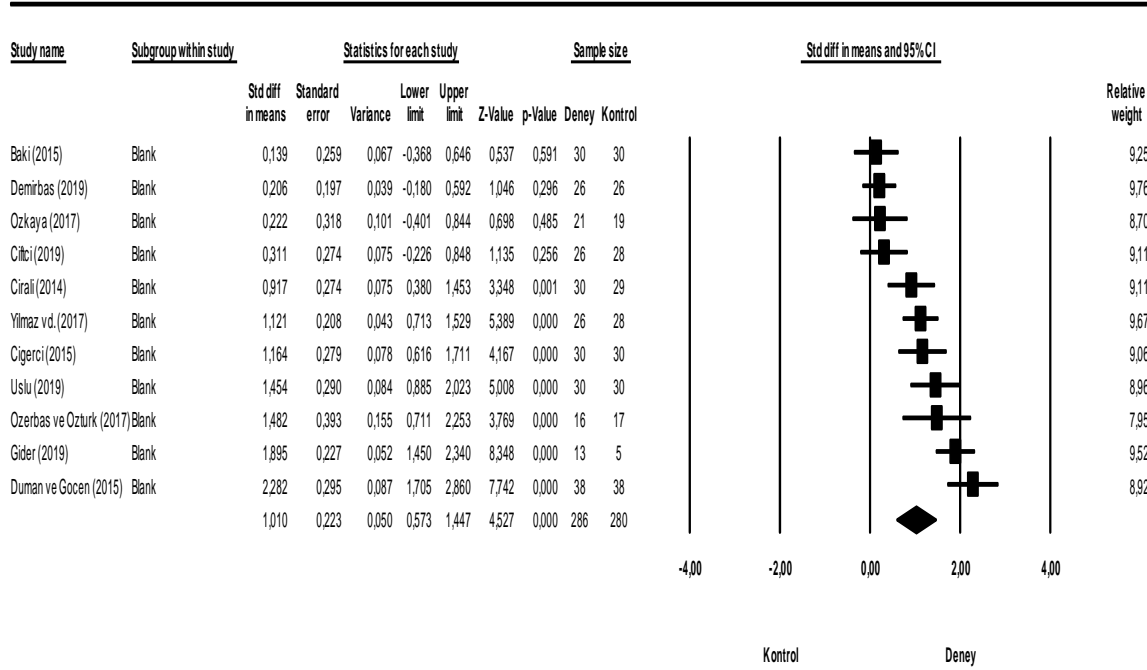
Yılmaz vd. (2017)	Makale	Yazma	Ortaokul	102.310	9.900	26	79.680	21.600	28	-	1.330	.301
-------------------	--------	-------	----------	---------	-------	----	--------	--------	----	---	-------	------

$\bar{X}$  : Aritmetik ortalama; n: Örneklem büyüklüğü; S: Standart sapma; p< .05; Cohen's *d*: Etki büyüklüğü; S<sub>hata</sub>: Standart hata

Tablo 2 incelendiğinde 3'ü doktora tezi (%27), 5'i yüksek lisans tezi (%46) ve 3'ü makale (%27) olmak üzere toplam 11 çalışmanın meta analize dâhil edildiği görülmektedir. Bu çalışmaların 6'sı ilkokul (%55), 4'ü ortaokul (%36) ve 1'i ise lisans (%9) düzeyinde öğrenim gören katılımcılarla gerçekleştirilen çalışmalardır. Çalışmaların yapıldığı yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2014 yılına ait 1 (%9), 2015 yılına ait 3 (%27), 2017 yılına ait 3 (%27) ve 2019 yılına ait 4 (%36) çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Meta analize dâhil edilen çalışmaların 6'sında (%55) araştırmacılar tarafından hazırlanan dijital öyküler öğrenme aracı olarak kullanılırken 5'inde (%45) katılımcılara dijital öyküleme uygulamaları yaptırılmıştır. Meta analize dâhil edilen çalışmalar dijital öykülerin etkisinin ölçüldüğü beceri alanlarına göre incelendiğinde, çalışmaların bazılarının birden fazla beceri alanına yönelik olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmalar, inceledikleri her iki beceri alanının sayılarına da eklenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada dinleme becerisine yönelik 2 çalışmanın (%15), okuma becerisine yönelik 3 çalışmanın (%23), yazma becerisine yönelik 7 çalışmanın (%54) ve dil bilgisi öğretimine yönelik 1 çalışmanın (%8) yer aldığı söylenebilir. Ayrıca bir çalışmada (Gider, 2019) katılımcıların yazma becerisine ait puanları iki deney bir kontrol grubu olarak ayrı ayrı alt başlıklar altında değerlendirilmiş; genel bir yazma puanı verilmemiştir. Bu çalışma meta analize dâhil edilirken öncelikle birinci deney grubu ve kontrol grubunun verileri (Gider2019a), ikinci deney grubu ve kontrol grubunun verileri (Gider2019b) olarak Cohen's *d* and standard hata değerleri hesaplanarak birleştirilmiş; sonrasında genel etki büyüklüğü elde edilmiştir.

**Dijital Öykülerin Türkçe Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisine Yönelik Bulgular**

Araştırmanın amacı dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisini belirlemektir. Bu doğrultuda dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin orman grafiği Şekil 2’de; etki büyüklüğüne yönelik istatistikler Tablo 3’te sunulmuştur.



Şekil 2. Dijital Öykülerin Türkçe Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisine İlişkin Orman Grafiği

Tablo 3.

**Dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin analiz sonucu**

k	n	EB <sub>ort</sub>	p	z	S <sub>hata</sub>	EB <sub>alt</sub>	EB <sub>üst</sub>
11	566	1.010	.000	4.527	.223	.573	1.447

k: Meta analize dâhil edilen çalışma sayısı; n: Örneklem büyüklüğü; EB<sub>ort</sub>: Ortalama etki büyüklüğü; S<sub>hata</sub>: Standart hata; EB<sub>alt</sub> – EB<sub>üst</sub>: Etki büyüklüğünün alt ve üst sınırları

Şekil 2’ye göre meta analize dâhil edilen araştırmaların tümünde deney grubu yönünde pozitif etkiler gözlemlenmektedir. Ayrıca analize dâhil edilen çalışma ağırlıkları birbirine yakın durumdadır. Çalışma ağırlıkları açısından bu benzerlik, birleştirilen çalışmaların genel etki büyüklüğüne katkısının benzer olduğunu göstermektedir. Meta analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde ise etki büyüklüğü en yüksek olan çalışmanın Duman ve Göçen’e (2015); en düşük olan çalışmanın Baki’ye (2015) ait olduğu görülmektedir.

Şekil 2 ve Tablo 3 birlikte değerlendirildiğinde, dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisini incelemeye yönelik 11 çalışma ile yapılan meta analiz sonuçlarına göre dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etki değerinin 1.010 ( $p>.05$ ), etki büyüklüğünün standart hatasının .223 olduğu görülmüştür. Bu değerler genel etki büyüklüğünün pozitif yönde ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Meta analiz çalışmasının bulguları, dijital öyküleme yöntemi uygulanan veya dijital öykülerin öğrenme aracı olarak kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinin gelişiminin geleneksel yöntemler uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinin gelişiminden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

### **Moderatör Değişkenlere Göre Dijital Öykülerin Türkçe Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisine Yönelik Bulgular**

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisinin, öğrenim düzeyi, yayın türü ve beceri alanına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Moderatör değişkenlere göre dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin analiz sonucu*

Moderatör değişken	Moderatör değişken düzeyleri	k	EB <sub>ort</sub>	EB <sub>alt</sub>	EB <sub>üst</sub>	sd	Q	p
Öğrenim düzeyi	İlkokul	6	.987	.411	1.563	2	15.441	.000
	Ortaokul	4	.722	.100	1.344			
	Lisans	1	2.282	1.705	2.860			
Yayın türü	Doktora tezi	3	.510	-.148	1.168	2	4.719	.094
	Yüksek lisans tezi	5	.953	.267	1.640			
	Makale	3	1.616	.865	2.368			
Beceri alanı	Dinleme	2	.640	-.385	1.665	3	4.987	.173
	Okuma	3	.863	.228	1.498			
	Yazma	7	1.186	.590	1.782			
	Dil bilgisi	1	.222	-.401	.844			

Tablo 4'te yer alan moderatör değişken analizi sonucu incelendiğinde, yayın türü (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale) ve beceri alanı (dinleme, okuma, yazma, dil bilgisi) moderatör değişkenleri için çalışmalar arası varyansın Türkçe dil becerilerinin gelişimi değişkeni açısından anlamlı olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Ancak öğrenim düzeyi (ilkokul, ortaokul, lisans) moderatör değişkeni için çalışmalar arası varyans Türkçe dil becerilerinin gelişimi açısından anlamlıdır ( $Q_{\text{öğrenim düzeyi}}=15.441$   $sd=2$ ;  $p < .05$ ). Buna göre, çalışmaların farklı öğrenim düzeylerinde yapılmış olması Türkçe dil becerilerinin gelişimine göre hesaplanan etki büyüklüğünü değiştirmektedir. Etki büyüklüklerinin ortalamaları incelendiğinde, öğrenim düzeyi bakımından lisans düzeyinde yapılan çalışmaların Türkçe dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçların dijital öyküleme yöntemi uygulanan veya dijital öykülerin öğrenme aracı olarak kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu ifade edilebilir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Dijital öykülerin Türkiye'de farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı bu meta analiz çalışmasına, 11 araştırma dâhil edilmiş ve araştırmaların etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Meta analize dâhil edilen çalışmaların örneklem büyüklüğü deney grubunda 286 katılımcı, kontrol grubunda 280 katılımcı olmak üzere toplam 566 kişidir. Alanyazında dijital öykülerin Türkiye'de farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisine yönelik bir meta analiz çalışmasına ulaşılamaması, bu araştırmanın önemini ortaya çıkarmaktadır. Araştırmada dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisini inceleyen çalışmaların meta analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında; etki değerlerinin araştırmanın türü, katılımcıların öğrenim düzeyi, beceri alanı moderatör değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği de belirlenmiştir.

11 çalışma ile yapılan meta analiz sonuçlarına göre dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimi üzerinde yüksek düzeyde bir etkisi olduğunu görülmektedir. Etki değerleri ve orman grafiği birlikte değerlendirildiğinde, dijital öyküleme yöntemi uygulanan veya dijital öykülerin öğrenme aracı olarak kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinin gelişiminin geleneksel yöntemler uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinin gelişiminden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, dijital öykülerin öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Takacs, Swart ve Bus (2015) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında

dijital öyküleme yönteminin okul öncesi ve ilkökul öğrencilerinin okuryazarlık becerisine etkisi incelenmiş ve çoklu ortam özellikleri eklenerek okunan elektronik kitapların geleneksel olarak öykü kitabı ile okunan hikâye kitaplarına göre okuryazarlık becerisi üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Duran ve Özen (2017), dil eğitiminde dijital öyküleme yöntemi kullanılan araştırmaları derleyerek söz konusu yöntemin Türkçe öğretimine uygun bir yöntem olabileceğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kurudayıoğlu ve Bal (2014) da anlama ve anlatma sürecinde ne kadar çok duyu harekete geçirilirse o kadar başarılı olunacağına dikkat çekerek dijital öykülemenin ana dili eğitiminde kullanılabilecek bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Bütün bu çalışmalar, araştırmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisinin öğrenim düzeyi, yayın türü ve beceri alanına göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Moderatör değişken analizi sonucu incelendiğinde yayın türü (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale) ve beceri alanı (dinleme, okuma, yazma, dil bilgisi) moderatör değişkenleri için çalışmalar arası varyansın Türkçe dil becerilerinin gelişimi açısından anlamlı olmadığı görülmektedir. Yayın türü bakımından varyanslar arasında anlamlı fark olmamasına rağmen makalelerin etki büyüklüğünün lisansüstü tezlerin etki büyüklüğünden yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum makalelerde yayın yanlılığı olasılığının daha yüksek olması ile açıklanabilir. Rust, Lehmann ve Farley (1990) bu duruma dikkat çekerek makale, kitap gibi basılı yayınların güçlü bir etki ya da istatistiksel anlamlılığa sahipse basılmaya uygun görüldüğünü ifade etmiş ve meta analiz çalışmalarında yayın yanlılığı açısından bunun bir problem olabileceğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda bu meta analiz araştırmasında veriler toplanırken lisansüstü tezlerden üretilen makalelere ulaşılması durumunda, daha fazla veri içerdiği ve yayın yanlılığı olasılığının görece düşük olduğu öngörüsüyle lisansüstü tezler meta analize dâhil edilmiştir. Böylece daha sağlıklı sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır.

Beceri alanı (dinleme, okuma, yazma, dil bilgisi) moderatör değişkeni incelendiğinde, beceri alanları arasındaki varyansın Türkçe dil becerilerinin gelişimi açısından anlamlı olmaması dijital öykülerin bütün dil becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Alanyazında yer alan ana dili ve yabancı dil eğitime yönelik birçok çalışmada dijital öyküleme uygulamalarının veya araştırmacıların hazırladığı, öğrenme aracı olarak kullanılan dijital öykülerin konuşma (Abdolmanafi-Rokni ve Qarajeh, 2014; Tatlı ve Aksoy, 2017), dinleme (Abidin, Pour-Mohammadi, Souriyavongsa, Tiang ve Kim, 2011; Ciğerci, 2015; Demirbaş, 2019; Türe-Köse, 2019; Verdugo ve Belmonte, 2007), okuma (Adıgüzel ve Kumkale, 2018; Çiftçi, 2019; Özerbaş ve Öztürk, 2017; Şentürk-Leylek, 2018; Yılmaz, Üstündağ, Güneş ve Çalışkan, 2017), yazma (Baki, 2015, 2019; Balaman-Uçar, 2016; Çıralı, 2014; Dayan, 2017; Demirbaş, 2019; Duman ve Göçen, 2015; Gider, 2019; Gündüz, 2019; Uslu, 2019; Yamaç, 2015; Yılmaz vd., 2017) olmak üzere dil becerilerinin gelişiminin yanı sıra sözcük öğrenimi (Aitkuzhinova-Arslan, Gün ve Üstünel, 2016; Özer, 2016; Yardım, 2011) ve dil becerilerinin gelişimine temel oluşturan dil bilgisi öğretimi (Özkaya, 2017) üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu da dijital öykülerin bütün dil becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucunu desteklemektedir. Beceri alanı (dinleme, okuma, yazma, dil bilgisi) bakımından varyanslar arasında anlamlı fark olmamasına rağmen yazma becerisine ait etki büyüklüğünün diğer beceri alanlarına ait etki büyüklüklerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Dijital öyküleme kendi içinde “öyküyü yazma”, “öykü panosu oluşturma”, “dijital öyküyü hazırlama” ve “dijital öyküyü paylaşma” aşamalarını barındırmaktadır. Bu bağlamda varyanslar arasında anlamlı fark olmasa da yazma becerisine ait etki büyüklüğünün diğer becerilere göre daha yüksek çıkmasının nedeni yazma aşamasının dijital öyküleme sürecinin temel basamağını oluşturmasından kaynaklanabilir. Dijital öyküleme sürecinde yazma, yazılanları düzenleme ve sonrasında yazılanları dijital hâle getirme aşamalarının önemi dikkate alındığında dijital öykünün etkili olabilmesi için ilk olarak öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Alanyazında yer alan birçok çalışmada dijital öykülerin yazma sürecinde öğrencilerin düzenleme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir (Baki, 2015; Dayan ve Girmen, 2018; Doğan ve Robin, 2008; Rahimi ve Yadollahi, 2017; Robin, 2008). Bu da yazma becerisinin gelişimiyle paralel olarak dijital öykülemenin etkisinin artabileceğini göstermektedir.



Öğrenim düzeyi (ilkokul, ortaokul, lisans) moderatör değişkeni incelendiğinde, çalışmalar arası varyansın Türkçe dil becerilerinin gelişimi açısından anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre çalışmaların farklı öğrenim düzeylerinde yapılmış olması Türkçe dil becerilerinin gelişimi değişkenine göre hesaplanan etki büyüklüğünü değiştirmektedir. Etki büyüklüklerinin ortalamaları incelendiğinde, öğrenim düzeyi bakımından lisans düzeyinde yapılan çalışmaların Türkçe dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Meta analiz kapsamında lisans öğrenim düzeyini temsil eden sadece bir çalışma bulunmaktadır (Duman ve Göçen, 2015). Bu sebeple söz konusu etki büyüklüğünü lisans gruplarına genellemek doğru olamayacağından sadece mevcut durum hakkında bilgi verdiğini söylemek daha uygun olacaktır. Öğrenim düzeyi değişkeninde lisans düzeyini temsil eden söz konusu çalışma çıkarılıp analiz tekrar yapıncı çalışmalar arası varyansın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $Q_{\text{öğrenim düzeyi}} = .375$   $sd=1$ ;  $p>.05$ ). Bu durum, söz konusu çalışmaya ait etki büyüklüğünün yüksek olması nedeniyle lisans öğrenim düzeyini temsil eden etki büyüklüğünün yüksek çıkması sonucunu destekler niteliktedir. Meta analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde de etki büyüklüğü en yüksek olan çalışmanın Duman ve Göçen'e (2015) ait olması bu sonucu desteklemektedir. Öğrenim düzeyi (ilkokul, ortaokul, lisans) moderatör değişkenine ait bulgular incelendiğinde bütün öğrenim düzeylerine ait etki büyüklüklerinin pozitif yönde olduğu görülmektedir. Bu da dijital öykülerin bütün öğrenim düzeylerinde etkili bir yöntem olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Alanyazındaki birçok çalışmada, dijital öykülerin dil becerilerinin gelişiminin yanı sıra fen bilimleri (Galbreath, 2015; Hung, Hwang ve Huang, 2012; Kahraman, 2013, Nam, 2017), fen eğitimi (Büyükcengiz, 2017; Torun, 2016; Ulum, 2017), sosyal bilgiler eğitimi (Demirer, 2013), güzel sanatlar eğitimi (Ayvaz-Tunç, 2016), değerler eğitimi (Yürük, 2015), okul öncesi eğitimi (Başdaş, 2017; Gözen ve Cırık, 2017), yetişkin eğitimi (Prins, 2017) gibi farklı disiplinlerde ve öğretmenler (Doğan ve Robin, 2008; Gordon, 2011; Karakoyun, 2014), öğretmen adayları (Gakhar, 2007; Göçen, 2014; Göçen-Kabaran ve Aldan-Karademir, 2017; Shelton, Archambault ve Hale, 2017; Yavuz-Konokman, 2015) ve öğrenciler (Baki, 2015; Ciğerci, 2015; Çıralı, 2014; Çiftçi, 2019; Demirbaş, 2019; Özerbaş ve Öztürk, 2017; Özkaya, 2017; Uslu, 2019) gibi farklı gruplar üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre dijital öykülerin farklı yaş gruplarında ve farklı disiplinlerde de etkili olduğu söylenebilir.

Yapılan meta analiz çalışması doğrultusunda dijital öykülerin bireylerin Türkçe dil becerilerinin gelişiminde etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle ana dili eğitiminde öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla dijital öykülerden faydalanılabilir. Dijital öyküler sınıf içinde bir öğrenme aracı olarak kullanılabilir gibi dersler öğrencilere dijital öyküleme etkinlikleri yaptırılacak şekilde yapılandırılarak bir yöntem olarak da dijital öyküleme faydalanılabilir. Dijital öyküleme sadece dil becerilerinin gelişiminde değil farklı disiplinlerde de uygulanan bir yöntemdir. Alanyazın incelendiğinde dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları gibi değişkenler üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik meta analiz çalışmalarına ulaşılammıştır. Bu doğrultuda farklı disiplinlerdeki çalışmaların da dâhil edilmesiyle dijital öyküleme yönteminin veya dijital öykülerin akademik başarı, tutum ya da farklı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik meta analiz çalışmaları yapılabilir.

Araştırma kapsamında yapılan moderatör değişken analizinde yayın türü bakımından varyanslar arasında anlamlı fark olmamasına rağmen makalelerin etki büyüklüğünün lisansüstü tezlerin etki büyüklüğünden yüksek olduğu görülmektedir. Bu meta analiz araştırmasında veriler toplanırken lisansüstü tezlerden üretilen makalelere ulaşılması durumunda, lisansüstü tezler meta analize dâhil edilmiştir. Böylece daha sağlıklı sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Yapılacak meta analiz çalışmalarında veriler toplanırken yayın yanlılığını düşürmek amacıyla lisansüstü tezlerden üretilen makalelere ulaşılması durumunda, daha fazla veri içerdiği ve yayın yanlılığı olasılığının görece düşük olduğu öngörüsüyle lisansüstü tezler meta analize dâhil edilebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle dijital öykülerin bütün öğrenim düzeylerinde Türkçe dil becerilerinin gelişiminde etkili olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda okul öncesinden başlayarak ilkokul, ortaokul, lise ve lisansüstü düzeylerde Türkçe derslerinde dijital öykülerden ve dijital öyküleme yönteminden faydalanılabilir. Bu doğrultuda dijital öyküleme yönteminin ve dijital öykülerin doğru kullanımının sağlanması ve öğretmenler arasında yaygınlaşması amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Aynı şekilde lisans düzeyinde derse giren öğretim üyelerinin/görevlilerinin dijital

öyküler ve dijital öyküleme konusunda bilgilendirilmesine yönelik eğitimcilerin eğitimi projeleri üretilebilir.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan biri de dijital öykülerin bütün dil becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahip olmasıdır. Bu doğrultuda dijital öyküler öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin gelişiminde birer öğrenme aracı olarak kullanılabilir. Ayrıca bir yöntem olarak dijital öykülemenin kullanılmasıyla öğrencilerin kendi dijital öykülerini oluşturmaları, bütün dil becerilerini aktif olarak kullanabilmeleri bakımından etkili olacaktır. Yöntemin etkili olabilmesi için öğretmenin rehber olması ve öğrencilerin dijital öyküleme sürecindeki aşamaları doğru bir biçimde uygulayabilmeleri oldukça önemlidir. Bu bağlamda sınıf içinde dijital öyküleme uygulamalarına geçilmeden önce birkaç hafta süresince öğretmen tarafından öğrencilere dijital öyküleme yöntemini tanıtıcı, dijital öykü oluşturma aşamalarına yönelik bilgilendirici eğitimler verilmesi yöntemin sınıf içinde daha kolay uygulanmasını sağlayacaktır.

Araştırmadan elde edilen beceri alanı bakımından varyanslar arasında anlamlı fark olmamasına rağmen yazma becerisine ait etki büyüklüğünün diğer beceri alanlarına ait etki büyüklüklerinden daha yüksek olduğu sonucundan hareketle yazma becerisinin dijital öykü oluşturmada öncelikli olarak önemsenmesi gereken bir beceri olduğu söylenebilir. Dijital öyküleme sürecinin temel aşaması “öyküyü yazma” basamağıdır. Dijital öykünün etkili olabilmesinin ilk koşulu öykü metninin amacına uygun, metinsellik ölçütleri doğrultusunda hazırlanmasıdır. Bu bağlamda dijital öykü oluşturma uygulamalarına geçilmeden önce öğrencilerin yazma becerileri geliştirilmelidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için sınıf içinde başta öykü olmak üzere farklı türlerde metin oluşturmalarına yönelik çok sayıda yazma çalışmaları yaptırılabilir. Öğrencilerin ilgisini arttırmak amacıyla yazma etkinlikleri yaratıcı drama, yaratıcı yazma, duylardan hareketle yazma gibi farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilebilir. Dijital öykülerin öğretmen tarafından hazırlanıp öğrenme aracı olarak kullanılması durumunda, dijital öykülerin etkili olması için öykü metinlerinin amaca uygun bir bağlam dâhilinde özenle oluşturulması, gereksiz tekrara düşmeden açık ve anlaşılır bir dil kullanılması öncelikli olarak önemsenmelidir.

### Kaynaklar

Yıldız (\*) ile işaretli çalışmalar meta analize dâhil edilmiştir.

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., Souriyavongsa, T., Tiang, C. D. B. ve Kim, N. O. L. (2011). Improving listening comprehension among Malay preschool children using digital stories. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 159-164.
- Abdolmanafi-Rokni, S. J. ve Qarajeh, M. (2014). Digital storytelling in EFL classrooms: The effect on the oral performance. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(4), 252-257.
- Adıgüzel, A. ve Kumkale, Z. (2018). The effect of digital story preparation program on reading comprehension in English. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(14), 176-186.
- Aitkuzhinova-Arslan, A., Gün, S. ve Üstünel, E. (2016). Teaching vocabulary to Turkish young learners in semantically related and semantically unrelated sets by using digital storytelling. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 12(1), 42-54.
- Akgöz, S., Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Derleme meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 107-112.
- Aldağ, H. (2005). Öğrenme ve öğretmede A. Paivio'nun ikili kodlama kuramı. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 29-48.
- Aldağ, H. ve Sezgin, M. E. (2002). Multimedya uygulamalarında ikili kodlama kuramı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 29-44.
- Ayvaz-Tunç, Ö. (2016). *Dijital teknolojiler bağlamında dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- \*Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bakioğlu, A. ve Göktaş, E. (2018). Bir eğitim politikası belirleme yöntemi: Meta analiz. *Medeniyet Eğitim*

- Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-54.
- Balaman-Uçar, S. (2016). *The impact of digital storytelling on English as a foreign language learners' writing skills* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başdaş, F. (2017). *Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. UK: John Wiley & Sons.
- Büyükcengiz, M. (2017). *Dijital öyküleme metodunun ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Card, N. A. (2011). *Applied meta-analysis for social science research: Methodology in the social sciences*. New York: Guilford.
- \*Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics (effect sizes, confidence, intervals and meta-analysis)*. New York: Routledge.
- \*Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Çiftçi, M. (2019). *Dijital hikâyelerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Dağistan, G. (2015). *İngilizce dersinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerden öyküleme yönteminin kelime bilgisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dayan, G. ve Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: Dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 207-228.
- Demir, S. (2012). The effect of storyline method on students' achievements in 5th grade of science and technology courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5026-5029.
- \*Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Diğer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, B. ve Robin, B. R. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. 19.06.2020 tarihinde <http://www.editlib.org/p/27287> adresinden erişildi.
- \*Duman, B. ve Göçen, G. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre-service teachers' creative writing skills. *Anthropologist*, 20(1-2), 215-222.
- Duran, E. ve Ertan-Özen, N. (2017). Dijital öyküler ve Türkçe eğitiminde kullanımı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 76-105.
- Figa, E. (2004). The virtualization of stories and storytelling. *Storytelling Magazine*, 16 (2), 34 - 36.

- Gakhar, S. (2007). *The influence of a digital storytelling experience on pre-service teacher education students' attitudes and intentions*. University of Iowa State, USA. 19.06.2020 tarihinde <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16050&context=rtad> adresinden erişildi.
- Galbreath, M. A. (2015). *Voices of place: The affordances and barriers for teaching underrepresented students who employ digital stories to articulate their interpretations of place meaning*. University of Idaho. 19.06.2020 tarihinde <https://search.proquest.com/docview/1752638579?pq-origsite=gscholar> adresinden erişildi.
- \*Gider, B. (2019). *Bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının üstün zekâlı öğrencilerin yazma performansına ve dil gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Gordon, C. (2011). *Digital storytelling in the classroom: Three case studies* (Unpublished doctoral dissertation). University of Arizona State, USA. 19.06.2020 tarihinde [https://repository.asu.edu/attachments/93320/content//tmp/packagefD9mbW/Gordon\\_asu\\_0010E\\_11221.pdf](https://repository.asu.edu/attachments/93320/content//tmp/packagefD9mbW/Gordon_asu_0010E_11221.pdf) adresinden erişildi.
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Göçen-Kabaran, G. ve Aldan-Karademir, Ç. (2017). Digital storytelling experiences of pre-service teachers: An action research. *Online Submission*, 12(6), 369-386.
- Gözen, G. ve Cırık, İ. (2017). Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal davranışlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4). 1882-1896.
- Gündüz, N. (2019). *Dijital öykü yazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 603-637.
- Gürol, A. ve Kerimgil, S. (2012). Primary school education pre-service teachers' views about the application of storyline method in social studies teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 325-334.
- Huedo-Medina, T. B., Sanchez-Meca, J., Marin-Martinez, F. ve Botella, J. (2006). Assessing heterogeneity in meta-analysis: Q statistic or I<sup>2</sup> index? *Psychological Methods*, 11(2), 193-206.
- Hung, C. M., Hwang, G. J. ve Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâyeye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 74-95.
- Meadows, D. (2003). Digital Storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
- MEB (2019). Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Miller, C. H. (2004). *Digital storytelling: A creator's guide to interactive entertainment*. Taylor & Francis. 19.06.2020 tarihinde [https://books.google.com.tr/books?id=kWFosl5j3fIC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=kWFosl5j3fIC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) adresinden erişildi.
- Mitchell, P. (2016). *The impact of the storyline method on the foreign language classroom: an action research case study with military linguist cadets* (Doctoral dissertation). University of Derby, UK.

- Nam, C. W. (2017). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments. *Interactive Learning Environments*, 25(3), 412-427.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 44-47.
- Özer, M. (2016). *Exploring the role of digital storytelling in vocabulary learning and retention: A case study at Harran University* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa.
- \*Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- \*Özkaya, P. G. (2017). *Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Pigott, T. (2012). *Advances in meta-analysis*. Chicago: Springer.
- Prins, E. (2017). Digital storytelling in adult education and family literacy: A case study from rural Ireland. *Learning, Media & Technology*, 42(3), 308-323.
- Rahimi, M., ve Yadollahi, S. (2017). Effects of offline vs. online digital storytelling on the development of EFL learners' literacy skills. *Cogent Education*, 4(1), 1285531.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Rothstein, H. R., Sutton, A. J. ve Borenstein, M. (2005). *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments*. England: John Wiley & Sons.
- Rust, R. T., Lehmann, D. R., ve Farley, J. U. (1990). Estimating publication bias in meta-analysis. *Journal of Marketing Research*, 27(2), 220-226.
- Shelton, C. C., Archambault, L. M. ve Hale, A. E. (2017). Bringing digital storytelling to the elementary classroom: Video production for preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 58-68.
- Sutton, A. J. (2009). Publication bias. H. Cooper, L. V. Hedges, ve J. C. Valentine (Ed.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis (2nd ed.)* içinde (s.435-452). New York: Russell Sage Foundation.
- Şentürk-Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikayelerin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., ve Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of educational research*, 85(4), 698-739.
- Tatlı, Z. ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 137-152.
- Tatum, M. E. (2009). *Digital storytelling as a cultural-historical activity: Effects on information text comprehension* (Open access dissertations). University of Miami, USA. 19.06.2020 tarihinde [http://scholarlyrepository.miami.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1221&context=oa\\_dissertations](http://scholarlyrepository.miami.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1221&context=oa_dissertations) adresinden erişildi.
- Tepetaş, G. Ş. ve Haktanır, G. (2013). 6 yaş çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerini desteklemeye yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 62-79.
- Torun, B. (2016). *Ortaokul 6. sınıf hücre konusunda dijital öykü kullanımının öğrenci başarısı, tutumu ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Türe-Köse, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Ulum, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri*

- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- \*Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Verdugo, D.R. ve Belmonte, I.A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*. 11(1), 87-101.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yardım, S. (2011). *The effect of computer assisted and teacher-led storytelling on vocabulary learning of 5th grade students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz-Konokman, G. (2015). *Araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital öykü oluşturma öğretmen adaylarının direnç davranışlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yılmaz, E. ve Taflan, S. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin anlama düzeyinin artırılmasında "öyküleme tekniği"nin kullanılması. G. L. Uzun ve B. Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçe öğretiminde güncel tartışmalar* içinde (s.262-272). Ankara: Tömer.
- \*Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., ve Çalışkan, G. (2017). Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275.
- Yürük, S. E. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

### **Extended Abstract**

#### **Introduction**

The purpose of the current study is to determine the effect of digital stories on the development of the Turkish language skills of students from different grade levels in Turkey. To this end, a meta-analysis of the studies investigating the effect of the digital stories on the development of the Turkish language skills was conducted. In the current study, moderator variable effect of the variables of grade level, type of publication and skill area on the effect sizes calculated according to the effect of digital stories on the development of the Turkish language skills was also examined.

#### **Method**

In the current study, it was aimed to determine the general effect size of digital stories on the development of the Turkish language skills through the meta-analysis method. The data of the current study were collected in June 2020. In order to reach the studies to be used in the current study, the key words "dijital öyküleme, dijital öykü, dijital öyküleyicilik, dijital hikâye, dijital hikâye anlatımı, e-öyküleme, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı, dil becerileri, Türkçe eğitimi" and their English translations were used to search in Google Scholar, Higher Education Council National Thesis Centre, ULAKBİM TR Dizin, ProQuest Citations, ISI (SCI expanded, SSCI, ESCI), Australian Education, ERIC and EBSCOhost data bases. In order to determine which of the reached studies would be included in the current meta-analysis study, some criteria were determined. These criteria are; (1) The study should be a thesis study completed in the period 2014-2018 or an article published in reviewed journals in the same period, (2) The study should be focused on the determination of digital stories on the development of the Turkish language skills, (3) The study should have an experimental and control group; that is, it should be quasi experimental, (4) The experimental group students should be taught with digital stories and the control group students should be taught with traditional teaching methods, (5) Data collection tools aiming to determine the effect of the digital stories on the development of the Turkish language skills should be used, (6) The number of the participants making up the control and experimental groups should be given, (7) Arithmetic means, standard deviations, p values or the statistics required to calculate the effect size should be reported.

On the basis of these criteria, a total of 11 studies were included in the current meta-analysis study. The total sample size of the studies included in the meta-analysis is 566 students; 286 in the control groups and 280 in the experimental groups. The studies included in the meta-analysis are heterogenous. In addition to result of the funnel scatter plot related to publication bias, absence of the publication bias was confirmed with Orwin's Safe N Analysis, Duval and Tweedie's Trip and Fill and Egger's regression analysis. Effect sizes were calculated according to the random effects model. In the calculations of the effect sizes, Cohen's *d* coefficient was used. In the current study, moderator variable effect of the variables of grade level, type of publication and skill area on the effect sizes calculated according to the effect of the digital storytelling method on the development of the Turkish language skills was also examined. In the determination of the moderator variable effect, Q test and p significance coefficient were used.

### **Result and Discussion**

In the current study, digital stories was found to have a high level of effect on the development of the Turkish language skills. When the results of the moderator variable analysis were examined, it was found that for the type of publication and skill area moderator variables, the between-studies variance is not significant in terms of the development of the Turkish language skills while it was found to be significant in favour of the undergraduate level variable for the grade level moderator variable. However, as there is only one study representing the undergraduate level, it would not be correct to generalize this effect size to undergraduate groups, it was excluded from the analysis considering that it would only provide information about the current state and the analysis was repeated. As a result of the analysis, it was seen that there is no significant difference between the variances in terms of the grade level moderator variable. In light of the findings of the current study, it can be argued that digital stories has a positive effect on the development of all the Turkish language skills in all the Turkish language skill areas and different grade levels. Thus, it can be suggested that digital stories can be used supporting the development of language skills of students in mother tongue education.



## **Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi\***

*Aliye İlkay YEMENİCİ\*\**  
*Hacer ULU\*\*\**

### **Öz**

Bireyin okuma becerisini kazanması ve geliştirmesi hem öğretim hem de sosyal hayatı boyunca oldukça önemlidir. Okurun yazarın ifadelerinden anlam üretebilmesi için süreç boyunca okuma stratejilerini kullanması gereklidir. Okuma stratejileri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler olarak gruplandırılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerini cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, okuma materyali tercihi, yıllık okunan kitap sayısı, kitap türü ve araştırma yaptıkları materyal tercihine göre incelemektir. Araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018–2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitenin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan 302 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karatay (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizinde frekans, aritmetik ortalama, yüzde dağılımı ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi ve yıllık okunan kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken okuma materyali tercihi, kitap türü ve araştırma yaptıkları materyale göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayı, okuma stratejileri, bilişsel farkındalık

### **Investigation of Pre-Service Teachers’ Cognitive Awareness of Reading Strategies**

#### **Abstract**

The acquisition and development of reading skills are significant for academic achievement and daily interactions. The use of reading strategies are necessary to make sense of written texts during reading. These strategies are grouped into three categories as pre-reading, during reading and post-reading strategies. The aim of this study was to investigate the cognitive awareness levels of pre-service teachers regarding reading strategies in terms of gender, major, year of study, reading material preferences, number of books read annually, types of books read and materials researched. The study was designed as a survey which is a descriptive research method. The participants were 302 pre-service teachers attending various teacher education programs at a public university during the 2018–2019 academic year. The data were collected through the administration of the metacognitive awareness inventory of reading strategies developed by Karatay (2009). The data were analyzed through descriptive statistics, including frequency, mean, and percentage and multivariate analysis of variance (MANOVA). The findings suggest that the metacognitive awareness of the participants regarding reading strategies differed significantly based on gender, major, year of study and number of books read annually, but no significant

\* Bu çalışma 23-24 Mart 2019 yılında Afyonkarahisar’da düzenlenen Bilim ve Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Araş. Gör. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, Afyonkarahisar, aliye\_ilkay@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2460-5998.

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Afyonkarahisar, hacerule@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7687- 6370.



variation was observed in terms of reading material preferences, book types and materials researched. Based on the findings suggestions were made.

**Keywords:** Pre-service teachers, reading strategies, metacognitive awareness

### Giriş

Okuma, “anlam kurmak, anlamı yapılandırmak” amacıyla yapılan bir eylemdir. Anlama gerçekleşmiyorsa okumadan söz edilemez. Günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim öğretim araştırmalarında ve çalışmalarında gerçekleşen gelişmelerle birlikte okuma anlama süreci de daha detaylı incelenerek, bu hususta pek çok yeni anlayış, strateji ve teknikler ortaya çıkmış, konu çok daha farklı boyutlarıyla birlikte ele alınmaya başlanmıştır. Okuma anlama sürecinin daha derinlemesine incelenmesi amacıyla ele alınan farklı boyutlardan bir tanesi de üstbilidir.

Üstbilis en basit ve açık haliyle, düşünme eylemi üzerine fikir üretmektir. Üstbilis kavramını ilk kez 1971 yılında Flavell’in kullandığı belirtilmektedir (Karakelle ve Saraç, 2010). Flavell (1979)’e göre üstbilis, kişinin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması, bunları bilmesi ve denetleyebilmesidir. Flavell önderliğinde 1970’li yılların sonuna doğru “metacognition” olarak ifade edilen üstbilis kavramını ülkemizde farklı araştırmacılar “yürütücü süreç”, “yürütücü kontrol” “yürütücü bilis”, “yansıtıcı bilis”, “bilis hakkında bilgi”, “bilis ötesi”, “bilişsel farkındalık”, “bilis üstü” ve “üstbilis” gibi farklı kelimeler kullanarak ele almaktadırlar (Hıdıroğlu, 2018: 88). Üstbilis insanın düşünme sistemi üzerine dikkatini yoğunlaştırması ve anlamlandırmaya çalışmasıdır denilebilir. Bu durum bir bakıma, düşünme süreci üzerinde insanın farkındalık oluşturduğunu gösterir. Alanyazına bakıldığında üstbilisin, sıklıkla “bilişsel farkındalık” olarak da ifade edildiği görülmektedir.

Kuzu ve Yıldırım (2013: 2)’a göre, bilişsel farkındalık kavramı son 40 yıldır dünyada çok fazla araştırmaya konu olmasına karşın, ülkemizde 1990’lı yıllardan itibaren tartışılmaya başlanmıştır. Konuyla ilgilenen araştırmacılar, bilişsel farkındalık olarak da adlandırdıkları üstbilis kavramını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Demir ve Doğanay (2009: 604)’a göre “bilişsel farkındalık bir düşünme sistemidir. Öğrenmeyi öğrenme, dikkatini odaklama, yapılacak işi adım adım planlama, öğrenme sürecinin her aşamasını değerlendirme ile gerekli düzeltme ve düzenlemeyi yapma işidir”. “Bilişsel farkındalık süreci, kişinin kendisi hakkındaki bilgisi ve bunun kontrolü ile kişinin öğrenme süreci hakkındaki bilgisi ve bunun kontrolünü içinde bandıran bir problem çözme sürecidir” (Demir, 2016: 790). Flavell (1979), bilişsel farkındalık kavramını, kişinin entelektüel gelişimine katkı sağlayan, bilinçli bilişsel ve etkili deneyimlerini düşünmesi, işi ve strateji hakkında sahip olduğu bilgi düzeyi olarak ifade etmiştir. En genel haliyle bilişsel farkındalık kişinin düşünme, anlama ve öğrenme durumunda yapılan “zihinsel işçiliğin” bilincinde olmasıdır. Hatta bu süreci planlaması, yönetmesi ve değerlendirmesi olarak ifade edilebilir.

Bilişsel farkındalık becerilerinin temelinde strateji kavramı vardır. Bilişsel farkındalık tüm farklı disiplinlerde değişik stratejilerle uygulanabilir. Okuma sürecinde, anlamı yapılandırmada, başarılı ve başarısız okuyucuların olması, bu durumun neden/nelerden kaynaklandığının merak edilmesi ve bunları ortaya çıkarma düşüncesi, okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık kavramlarının birlikte ele alınmasını gerektirmiştir (Kanmaz, 2012; Muhtar, 2006; Saraç, 2010). Kaliteli bir okuma süreci yaşamak ve okunan metinden en üst düzeyde verim sağlayabilmek için okuyucunun bilinçli ve donanımlı olması gerekir. Dolayısıyla böyle bir durumda okuyucu okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında aktif bir zihinsel performans sergilemelidir. Bu durum okuyucunun, okuma sürecinde sahip olduğu bilişsel farkındalığı işaret etmektedir.

Karatay (2010: 460)’a göre bilişsel farkındalık, “okurun okuma eylemini önceden planlaması, okuma sırasında metni anlayıp anlamadığını kontrol etmesi ve okuma eylemini duruma göre düzenlemesi, okuma sonrasında da konu ile ilgili önceden belirlediği amaçlarına ulaşip ulaşmadığını, metni doğru anlayıp anlamadığını veya beklentilerini tam olarak karşılayıp karşılamadığını değerlendirmesidir. Bir başka ifadeyle bilişsel farkındalık okurun kavrama ile ilgili stratejileri okunan metne karşı bilinçli ve işlevsel olarak eyleme dönüştürebilme becerisidir”. Okurun süreci, bilinçli bir şekilde stratejik olarak yönetmesi ve bu yaptığı yönetme işinin farkında olması genel olarak bilişsel farkındalık kavramının karşılığıdır denilebilir. Kanmaz (2012: 57)’a göre “bilişsel farkındalık kavramını okuduğunu anlama başarısı çerçevesinde ele aldığımızda, bu kavramı, kişinin kendi güçlü ve zayıf

yönlerinin farkında olması, farklı okuma görevlerinin gerektirdiklerini bilmesi ve farklı nitelikteki okuma parçalarını okurken bu bilgileri kullanarak okuma etkinliklerini kendi kendine kontrol edebilme sürecini içermektedir". Okuma sürecinde bilişsel farkındalık; okurun metni anlamak için okuma eylemini önceden planlaması, okuma sırasında kavramayı arttırmak için okuma eylemini sürekli gözden geçirerek düzenlemesi ve okuma sonrasında sürecin bütününe değerlendirmesi için potansiyel olarak sahip olması gereken okuduğunu kavrama teknikleri ve/veya stratejileri bilgisidir.

Yaşadığımız çağda çocukların okuma sürecinde daha bilinçli hareket etmeleri, donanımlı ve nitelikli bir okur olarak yetişmeleri tüm zamanlardan çok daha fazla önem arz etmektedir. Günümüzde, bir sonraki eğitim öğretim kademesine öğrenci seçmek için yapılan merkezi sınavlara bakılacak olursa Türkçe sorularında okuduğunu derinlemesine anlama, çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, değerlendirme, analiz sentez yapma gibi pek çok zihinsel beceriyi eşgüdümlü biçimde kullanmayı gerektiren sorulara ağırlıklı olarak yer verildiği açıkça görülecektir. Çocukların öğrenmelerine yardımcı olmak için okuma becerileri ve okuma stratejilerini kullanmaları desteklenmelidir. Gersten, Fuchs, Williams ve Baker (2001)'e göre öğrenciler zor paragrafları anlamaları için tekrar okumaları gerektiği, stratejileri ne zaman kullanmaları gerektiği konusunda sorun yaşamaktadır. Öğretmen adaylarının bilişsel okuma stratejilerini bilen ve karşılaştığı problemlerde bu stratejileri kullanarak çözüm yolu arayan bireyler yetiştirmesi beklenmektedir (Sulak ve Behriz, 2018). Bu doğrultuda öğrencilerin okuma stratejilerini geliştirme noktasında öğretmen adaylarının eğitimi oldukça önemlidir. Nitekim Afflerbach, Pearson ve Paris (2008) okuma becerilerini ve okuma stratejilerinin nasıl kavramsallaştırıldığı ve tanımlandığının okuma uygulamaları ve okuma politikaları üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının okuma stratejileri eğitimleri için alanyazında bir boşluk olduğu ifade edilmektedir (Klapwijk, 2012). Bu açıdan yapılan araştırmanın öğretmen adaylarının okuma stratejilerini geliştirme konusunda verilecek eğitimi planlamada etkili olan değişkenlerin belirlenmesi konusunda katkı sağlayacağı beklenmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını belirlemeye (Dilci ve Babacan, 2011; Karadüz, 2011; Mert, 2015; Özdemir, 2018; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010), cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, okunan kitap sayısı gibi değişkenlere göre incelemeye (Ateş, 2013, Çeliköz, 2018; Çöğmen, 2008; Erdem, 2012; Karatay, 2009; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz-Özelçi, 2012; Koç ve Arslan, 2017; Kurnaz ve Akaydın, 2015; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Özdemir, 2018; Özden, 2018; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010) dönük çalışmalar yapılmıştır. Bu açıdan araştırma bulguları önceki araştırmalarla cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, okunan kitap sayısı gibi değişkenler açısından karşılaştırma imkânı sağlarken aynı zamanda okuma materyali tercihi, kitap türü ve araştırma yaptıkları materyal açısından öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını belirleme açısından alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Temel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları okuma materyali tercihine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları yıllık okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları kitap türü tercihine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları araştırma yaptıkları materyale göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerini belirleyebilmek için bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2005: 77)'a göre tarama modelleri, "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" .

### Araştırma grubu

Çalışmanın araştırma grubunu Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 302 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma grubunun oluşturulmasında, araştırmaya hız kazandırması bakımından erişilmesi kolay duruma çalışıldığından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

#### Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Erkek	61	20.2
	Kız	241	79.8
Bölüm	Türkçe Öğr.	102	33.8
	Sınıf Öğr.	117	38.7
	Okul Öncesi Öğr.	83	27.5
Sınıf Düzeyi	İki	120	39.7
	Üç	125	41.4
	Dört	57	18.9
Okuma Aracı Tercih Türü	Basılı Materyalden Okuma	222	73.5
	Ekrandan Okuma	80	26.5
Yıllık okunan kitap sayısı	1-5	89	29.5
	6-11	128	42.4
	12 ve üzeri	82	27.2
	Hiçbiri	3	1
Kitap Türü	Öyküleyici	138	45.7
	Tarihi	46	15.2
	Psikoloji	58	19.2
	Bilim-Kurgu	30	9.9
	Dini	1	.3
	Mizah	3	1
	Araştırma-İnceleme	2	7
	Duygusal	14	4.6
	Fantastik	10	3.3
	Araştırma Yaptıkları Materyal	Ağ, blog, sosyal medya	240
Kitap, dergi, ansiklopedi		55	18.2
Gazete/haber kaynakları		7	2.3

### Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını ölçmek amacıyla Karatay (2009) tarafından geliştirilen 32 maddelik "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek okumayı planlama (9), okumayı düzenleme (14) ve okumayı değerlendirme (9) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Bu derecelendirmeler 1(hiçbir zaman yapmam), 2(nadiren yaparım), 3(bazen yaparım), 4(genellikle yaparım) ve 5(her zaman

## Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

yaparım) şeklindedir. Ölçeğin uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir ( $\chi^2 = 2134.10$ ,  $sd=456$ ,  $\chi^2 /sd=4.69$ ,  $GFI=.90$ ,  $NFI=.92$ ,  $CFI=.94$ ,  $RFI=.92$ ,  $RMSEA=.58$ ).

### Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Karatay (2009) tarafından geliştirilen "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" izin alınarak kullanılmıştır. Veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır.

### Veri Analizi

Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını belirlemek için toplam puanlar üzerinden aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, okuma materyali tercihi, yıllık okunan kitap sayısı, kitap türü ve araştırma yaptıkları materyal değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla her bir bağımsız değişken için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. MANOVA, bir ya da daha çok faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2009). Veriler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bu çalışmada bağımlı değişken olarak ele alınan okuma stratejileri farkındalıkları (okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme) arasında kuramsal açıdan bağlantı olması nedeniyle MANOVA kullanılmıştır. Ancak, MANOVA'nın kullanılması bazı temel varsayımların karşılanmasını gerektirmektedir. Bu yüzden verilerin analizine ve bulguların yorumlanmasına geçilmeden önce bu varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle verilerin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik şartını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Bağımlı değişkenlerin her biri, bağımsız değişkenin her bir düzeyinde (alt grubunda) normal dağılmaktadır (tek değişkenli normallik). Tek değişkenli normal dağılım durumu, çarpıklık katsayıları (ÇK) ve basıklık katsayıları (BK) kullanılarak hesaplanmıştır. Okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ve +2 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Literatürde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması, dağılımın normallik varsayımı için yeterli kabul edilir (Field, 2009). MANOVA'ya özgü iki temel sayıltı olan varyans kovaryans matrislerinin homojenliği ise Box'ın M incelenerek sınanmıştır. Her bir bağımsız değişken için gerçekleştirilen Box'ın M testinin sonuçlarına göre cinsiyet ( $p=.28$ ), bölüm ( $p=.06$ ), sınıf düzeyi ( $p=.56$ ), okuma materyali tercihi ( $p=.26$ ), yıllık okunan kitap sayısı ( $p=.38$ ), kitap türü ( $p=.32$ ) ve araştırma yaptıkları materyal ( $p=.55$ ) değişkenleri için varyans kovaryans matrislerinin homojen olduğu belirlenmiştir.

### Bulgular

Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık alt boyutları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2`de verilmiştir.

Tablo 2.

*Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri*

Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss
Okumayı Planlama	302	33.03	4.77
Okumayı Düzenleme	302	49.65	7.38
Okumayı Değerlendirme	302	31.87	5.31

Tablo 2`ye göre öğretmen adaylarının okumayı planlama ( $\bar{x}=33.03$ ), okumayı düzenleme ( $\bar{x}=49.65$ ) ve okumayı değerlendirme ( $\bar{x}=31.87$ ) alt boyutlarında puan ortalamalarının genellikle yaparım düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3'te öğretmen adaylarının cinsiyete göre okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark olup olmadığına yönelik MANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.

*Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıklarının Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları*

Etki		Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	p	$\eta^2$
Cinsiyet	Wilks' Lambda	.95	5.10	3.000	298	.00	.49

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, cinsiyet bakımından anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır, Wilks' Lambda ( $\lambda$ )=.95,  $F(3, 298)=5.10$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.49$ . Bu bulgu, okuma stratejileri bilişsel farkındalık alt boyutları okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilebilecek puanların cinsiyete bağlı olarak değiştiğini gösterir.

Okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarının cinsiyete göre ortalama, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

*Okumayı Planlama, Düzenleme ve Değerlendirme Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	P	$\eta^2$
Okumayı Planlama	Erkek	61	32.88	5.38	1-300	.073	.00	.000
	Kız	241	33.07	4.62				
	Toplam	302	33.03	4.77				
Okumayı Düzenleme	Erkek	61	47.73	8.51	1-300	5.227	.01	.017
	Kız	241	50.14	7				
	Toplam	302	49.65	7.38				
Okumayı Değerlendirme	Erkek	61	32.09	5.84	1-300	.135	.00	.000
	Kız	241	31.81	5.18				
	Toplam	302	31.87	5.31				

Tablo 4'te öğretmen adaylarının okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile cinsiyete göre faktör bazında yapılan varyans analizi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre cinsiyete göre okumayı planlama puanları,  $F(1, 300)=.073$ ,  $p<.05$ , okumayı düzenleme puanları,  $F(1, 300)=5.277$ ,  $p<.05$ , okumayı değerlendirme,  $F(1, 300)=.135$ ,  $p<.05$  puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre okumayı planlama ve düzenleme boyutlarında kız öğretmen adaylarının puanları daha yüksek iken okumayı değerlendirme alt boyutunda erkek öğrencilerin puanları daha yüksektir.

Tablo 5'te öğretmen adaylarının bölümlerine göre okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark olup olmadığına yönelik MANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 5.

*Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıklarının Bölüme Göre MANOVA Sonuçları*

Etki		Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	P	$\eta^2$
Bölüm	Wilks' Lambda	.893	5.780	6.000	594.000	.000	.055

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, bölüm bakımından anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır, Wilks' Lambda ( $\lambda$ )=.893,  $F(6, 594)=5.780$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.055$ . Bu bulgu, okuma stratejileri bilişsel farkındalık alt boyutları okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilebilecek puanların bölüme bağlı olarak değiştiğini gösterir.

## Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarının bölüme göre ortalama, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

*Okumayı Planlama, Düzenleme ve Değerlendirme Puanlarının Bölüme Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Bölüm	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	P	$\eta^2$	Anlamlı Farklılık
Okumayı Planlama	Türkçe Öğr.	102	34.50	4.51	2-299	9.238	.000	.058	1-2
	Sınıf Öğr.	117	31.80	4.96					
	Okul Öncesi Öğr.	83	32.95	4.36					
	Toplam	302	33.03	4.77					
Okumayı Düzenleme	Türkçe Öğr.	102	52.65	6.91	2-999	16.739	.000	.101	1-2
	Sınıf Öğr.	117	47.15	7.42					1-3
	Okul Öncesi Öğr.	83	49.49	6.57					
	Toplam	302	49.65	7.38					
Okumayı Değerlendirme	Türkçe Öğr.	102	33.46	4.84	2-999	7.699	.000	.049	1-2
	Sınıf Öğr.	117	30.74	5.64					1-3
	Okul Öncesi Öğr.	83	31.51	4.96					
	Toplam	302	31.87	5.31					

\*1 (Türkçe Öğr.), 2 (Sınıf Öğr.), 3 (Okul Öncesi Öğr.)

Tablo 6'da öğretmen adaylarının okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile bölüme göre faktör bazında yapılan varyans analizi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre bölüme göre okumayı planlama puanları,  $F(2, 299)=9.238$ ,  $p<.05$ , okumayı düzenleme puanları,  $F(2, 299)=16.739$ ,  $p<.05$  ve okumayı değerlendirme puanları,  $F(2, 299)=7.699$ ,  $p<.05$  alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre alt boyutlarda sınıf öğretmenliğine ve okul öncesi öğretmenliğine göre Türkçe öğretmenliği bölümünde olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 7'de öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark olup olmadığına yönelik MANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 7.

*Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıklarının Sınıf Düzeyine Göre MANOVA Sonuçları*

Etki	Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	p	$\eta^2$	
Sınıf Düzeyi	Wilks' Lambda	.928	3.769	6.000	594.000	.001	.037

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, sınıf düzeyi bakımından anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır, Wilks' Lambda ( $\lambda$ )=.928,  $F(6, 594)=3.769$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.037$ . Bu bulgu, okuma stratejileri bilişsel farkındalık alt boyutları okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilebilecek puanların sınıf düzeyine bağlı olarak değiştiğini gösterir.

Okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarının sınıf düzeyine göre ortalama, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

*Okumayı Planlama, Düzenleme ve Değerlendirme Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	P	$\eta^2$	Anlamlı Fark
Okumayı Planlama	iki	120	33.09	5.14	2-299	2.764	.065	.018	
	üç	125	33.55	4.39					
	dört	57	31.77	4.62					
	Toplam	302	33.03	4.77					
Okumayı Düzenleme	iki	120	48.67	7.64	2-299	8.817	.000	.056	2-3
	üç	125	51.64	6.80					3-4
	dört	57	47.35	7.06					
	Toplam	302	49.65	7.38					
Okumayı Değerlendirme	iki	120	31.63	5.50	2-299	2.243	.108	.015	
	üç	125	32.56	5.01					
	dört	57	30.85	5.44					
	Toplam	302	31.87	5.31					

\*2 (iki), 3 (üç), 4 (dört)

Tablo 8’de öğretmen adaylarının okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile sınıf düzeyine göre faktör bazında yapılan varyans analizi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre sınıf düzeyine göre okumayı planlama puanları,  $F(2, 299)=2.764$ ,  $p>.05$  ve okumayı değerlendirme puanları,  $F(2, 299)=2.243$ ,  $p>.05$  arasında anlamlı farklılık bulunmazken okumayı düzenleme puanları,  $F(2, 299)=8.817$ ,  $p<.05$ , arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre okumayı düzenleme puanlarında iki ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre üçüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 9’da öğretmen adaylarının okuma materyali tercihine göre okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark olup olmadığına yönelik MANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 9.

*Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıklarının Okuma Materyali Tercihine Göre MANOVA Sonuçları*

Etki	Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	p	$\eta^2$	
Okuma Materyeli Tercihi	Wilks’ Lambda	.985	1.500	3.000	298	.215	.015

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, okuma materyali tercihi bakımından anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymaktadır, Wilks’ Lambda ( $\lambda$ )=.985,  $F(3, 298)=1.500$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2=.015$ .

Tablo 10’da öğretmen adaylarının yıllık okunan kitap sayısına göre okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark olup olmadığına yönelik MANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 10.

*Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıklarının Yıllık Okunan Kitap Sayısına Göre MANOVA Sonuçları*

Etki	Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	P	$\eta^2$	
Yıllık Okunan Kitap Sayısı	Wilks’ Lambda	.915	2.964	9.000	920.537	.002	.029

## Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, yıllık okunan kitap sayısı bakımından anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır, Wilks' Lambda ( $\Lambda$ )=.915,  $F(9, 920.537)=2.964$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.029$ . Bu bulgu, okuma stratejileri bilişsel farkındalık alt boyutları okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilebilecek puanların yıllık okunan kitap sayısına bağlı olarak değiştiğini gösterir.

Okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarının yıllık okunan kitap sayısına göre ortalama, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

*Okumayı Planlama, Düzenleme ve Değerlendirme Puanlarının Yıllık Okunan Kitap Sayısına Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları*

	Yıllık Okunan Kitap Sayısı	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	P	$\eta^2$	Anlamlı Farklılık
Okumayı Planlama	1-5	89	31.88	4.94	3-298	6.326	.000	.060	1-3
	6-11	128	32.80	4.78					2-3
	12 ve üzeri	82	34.76	4.06					
	hiçbiri	3	29.33	5.77					
	Total	302	33.03	4.77					
Okumayı Düzenleme	1-5	89	48.07	7.46	3-298	2.637	.052	.026	
	6-11	128	49.85	7.32					
	12 ve üzeri	82	51.14	7.14					
	hiçbiri	3	47.33	8.50					
	Total	302	49.65	7.38					
Okumayı Değerlendirme	1-5	89	30.73	5.68	3-298	4.967	.002	.048	1-3
	6-11	128	31.97	5.04					
	12 ve üzeri	82	33.20	4.87					
	hiçbiri	3	25.00	7.21					
	Total	302	31.87	5.31					

\*1 (1-5), 2 (6-11), 3 (12 ve üzeri), 4 (hiçbiri)

Tablo 11'de öğretmen adaylarının okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile yıllık okunan kitap sayısına göre faktör bazında yapılan varyans analizi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre yıllık okunan kitap sayısına göre okumayı planlama puanları,  $F(3-298)=6.326$ ,  $p<.05$  ve okumayı değerlendirme puanları,  $F(3-298)=2.637$ ,  $p<.05$  arasında anlamlı farklılık bulunurken okumayı düzenleme puanları  $F(3-298)=2.637$ ,  $p>.05$  arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre okumayı planlama ve değerlendirme alt boyutlarında yıllık 1-5 ve 6-11 kitap okuyanlara göre 12 ve üzeri kitap okuyanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 12'de öğretmen adaylarının kitap türüne göre okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark olup olmadığına yönelik MANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 12.

*Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıklarının Kitap Türüne Göre MANOVA Sonuçları*

Etki	Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	p	$\eta^2$	
Kitap Türü	Wilks' Lambda	.937	.800	24.000	844.590	.740	.021



Okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, kitap türü bakımından anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır, Wilks' Lambda ( $\lambda$ )=.937,  $F(24, 844)=.800$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2=.021$ . Bu bulgu, okuma stratejileri bilişsel farkındalık alt boyutları okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilebilecek puanların kitap türüne bağlı olarak değişmediğini gösterir.

Tablo 13'te öğretmen adaylarının araştırma yaptıkları materyale göre okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark olup olmadığına yönelik MANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 13.

*Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıklarının Araştırma Yaptıkları Materyale Göre MANOVA Sonuçları*

Etki	Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	P	$\eta^2$	
Cinsiyet	Wilks' Lambda	.976	1.221	6.000	594.000	.294	.012

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, öğretmen adaylarının araştırma yaptıkları materyal bakımından anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır, Wilks' Lambda ( $\lambda$ )=.976,  $F(6, 594)=1.221$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2=.012$ . Bu bulgu, okuma stratejileri bilişsel farkındalık alt boyutları okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilebilecek puanların araştırma yaptıkları materyale bağlı olarak değişmediğini gösterir.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları okumayı planlama, okumayı düzenleme ve okumayı değerlendirme alt boyutlarında puan ortalamalarının “genellikle yaparım” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgusu ortalama puanların düşük olmaması açısından diğer araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının, orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Kabaran, Altıntaş, Kabaran ve Sidekli, 2016; Mert, 2015; Özdemir, 2018; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Dilci ve Babacan (2011) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının okuma stratejilerinden sıklıkla yararlandıkları belirlenmiştir. Karadüz (2011) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının okuma sürecinde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik stratejileri yeterince kullanmadıkları sonucuna varılmıştır. Çeliköz (2018) tarafından yapılan araştırmada ilkökul öğretmenlerinin analitik, pragmatik ve genel üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin oldukça sık kullanıldığına işaret ettiği görülmektedir. Araştırma bulgularından hareketle genellikle öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ortalama puanların daha iyi düzeyde çıkması için öğretmen adaylarına kazandırılacak okuma stratejileri bilişsel farkındalık konusunda teorik ve uygulama açısından daha nitelikli eğitim verilmesi gerektiğini ifade edebiliriz.

Araştırmada cinsiyete göre okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre okumayı planlama ve düzenleme boyutlarında kız öğretmen adaylarının puanları daha yüksek iken okumayı değerlendirme alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının puanları daha yüksektir. Okumayı planlama boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunması, Karatay (2009) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan kız öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının yüksek olması Ateş (2013), Koç ve Arslan (2017) tarafından yapılan araştırmalarla da tutarlılık göstermektedir. Karasakaloğlu vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada analitik ve pragmatik alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Çöğmen (2008) tarafından yapılan araştırmada ise pragmatik alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kuş ve Türkyılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandıkları stratejilerde kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Okuma becerilerinde kızların erkeklere oranla daha başarılı olmaları, okumaya karşı daha olumlu tutum içinde olmalarıyla ve evde daha çok zaman geçirmeleriyle ilişkilendirilmektedir (Arslan, 2013).

## Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Araştırmada öğretmen adaylarının okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme boyutlarında bölüme göre Türkçe öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma bulgusu, Topuzkanamış ve Maltepe (2010) tarafından yapılan araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Çöğmen (2008) tarafından yapılan araştırmada ise pragmatik stratejiler alt boyutunda Türkçe öğretmenliği bölümünde olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Özdemir (2018) tarafından yapılan araştırmada ise pragmatik stratejiler alt boyutunda sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve Türkçe öğretmenliği bölümleri arasında sosyal bilgiler, Türkçe ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Kuş ve Türkyılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının okuma sırası ve sonrasında kullandıkları stratejiler açısından sosyal bilgiler öğretmenlerine göre Türkçe öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kurnaz ve Akaydın (2015) tarafından yapılan araştırmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri metin özetleme becerilerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularından hareketle Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları daha üst düzeydedir. Bunun sebebinin bu bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarının dil becerilerine ilişkin daha fazla eğitim almaları olduğu düşünülmektedir. Nitekim Karadüz (2011) bireylerin aldıkları eğitimin onların neyi, niçin ve nasıl okuduklarını etkilediğini ifade etmektedir.

Araştırmada okumayı düzenleme boyutunda iki ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre üçüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Koç ve Arslan (2017) tarafından yapılan araştırma ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin üst sınıflara göre daha yüksek puanlara sahip olduklarını göstermiştir. Akın ve Çeçen (2014) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencileri arasında yedinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Özden (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının genel okuma stratejilerini kullanma düzeyi puanlarında ikinci sınıf öğrencilerine göre üçüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Batang (2015) ise okuma stratejileri bilişsel farkındalıkların en yetersiz olanının birinci sınıflar olduğunu belirterek okuma stratejilerini geliştirmek için daha fazla okumaya ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının daha iyi düzeyde olması beklenmektedir fakat araştırmada böyle bir bulguya ulaşılamamıştır. Bundan dolayı eğitim programları okuma stratejilerini geliştirme noktasında yapılandırılmalıdır.

Araştırmada öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının yıllık okunan kitap sayısına göre okumayı planlama ve değerlendirme alt boyutlarında yıllık 1-5, 6-11 arasında kitap okuyanlara göre 12 ve üzeri kitap okuyanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma bulgusu fazla kitap okuyan öğretmen adaylarının okuma stratejilerini daha fazla kullanmaları bakımından yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Çöğmen (2008) tarafından yapılan araştırmada analitik stratejiler alt boyutunda yılda 6 ile 20 kitap okuyan öğrenciler ile yılda 21 ve fazla kitap okuyan öğrenciler, yılda 1 ile 5 kitap okuyan öğrencilere göre daha sık analitik stratejiler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Özdemir (2018) tarafından yapılan araştırmada ölçek genelinde üst-orta sıklıkta okuyan grup ile hiç okumayan ve az okuyan gruplar arasında farklar belirlenmiştir. Fark üst-orta sıklıkta okuyan grup lehinedir. Araştırma bulgusu Kana (2014)'nın ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmada okuma oranları ile okuma stratejilerini kullanım durumları arasında pozitif ilişki bulunmasıyla tutarlılık göstermektedir. Araştırmalarda daha fazla kitap okuyan öğretmen adaylarının ve öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının daha yüksek çıkması, bu öğretmen adaylarının okuma becerisi konusunda daha fazla deneyim yaşamalarından kaynaklanabilir. Diğer taraftan Oluk ve Başöncül (2009) araştırmasında öğrencilerin kitap okuma düzeyleri ile strateji kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını okunan kitap sayısı açısından inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

İlköğretimden yükseköğretime kadar bütün derslerde okuduğunu anlama becerisinin kazanımı için okuma stratejileri bilişsel farkındalık önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalarda okuma stratejileri eğitiminin okuduğunu anlama becerisini etkilediği belirlenmiştir (Batang, 2015; Duman ve Arsal, 2015; Özbay ve Özdemir, 2013). Üstbilişsel okuma stratejileri, öğrencinin okuma sürecini nasıl planlayacağına, nasıl izleyip düzenleyeceğine, nasıl

değerlendireceğine ve bütün bunları nasıl sistemli şekilde kullanacağına ilişkin taktikleri içermektedir (Sulak ve Behriz, 2018). Diğer taraftan Baki (2019) tarafından öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının okuma motivasyonunun %20'sini açıkladığı belirlenmiştir. Okuma becerilerinin gelişimi için gerek bilişsel gerekse duyuşsal boyut açısından okuma stratejilerinin kullanımı oldukça önemlidir. Nitekim yapılan araştırmalarda okuma stratejileri bilişsel farkındalık ile çoklu zeka alanları, düşünme stilleri, okuma tutumları, kitap okuma alışkanlığı arasında ilişkiler tespit edilmiştir (Çetinkaya-Edizer, 2015; Dilci ve Babacan, 2011; Kabaran vd., 2016; Kana, 2014). Bu açıdan araştırma bulguları doğrultusundan bazı öneriler getirilmiştir:

- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri “genellikle yaparım” düzeyindedir. Bu düzeyi artırmak için araştırmacılar, programcılar ve uygulayıcılar hangi yöntem ve tekniklerin uygulanması konusunda araştırmalar yapabilir.
- Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları daha üst düzeydedir. Bu açıdan diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına bu konuda daha fazla eğitim verilebilir.
- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını sınıf düzeyi, okuma materyali, kitap türü ve araştırma yaptıkları materyal açısından inceleyen çalışmaların sayısı artırılabilir. Yapılacak araştırmalarda özellikle bu değişkenler açısından araştırma yapılması önerilebilir.
- Değişkenler dikkate alınarak öğretmen adaylarının hangi okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları konusunda araştırmalar yapılabilir.

#### Kaynaklar

- Afflerbach, P., Pearson, P.D., & Paris, S.G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373. doi:10.1598/RT.61.5.1
- Akın, E. ve Çeçen, M.A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 91-110.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265. doi: 10.7884/teke.153
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 258-273.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisinde sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 15-42. doi: 10.15285/maruaeabd.586837
- Batang, B.L. (2015). Metacognitive strategy awareness and reading comprehension of prospective preservice secondary teachers. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3(4), 62-67.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çeliköz, N. (2018). İlkokul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeyleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 223-234.
- Çetinkaya-Edizer, Z. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 645-658.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 601-623.
- Demir, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinde problem çözme ve bilişsel farkındalık beceri düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 789-802.
- Dilci, T. ve Babacan, T. (2011). Sınıf öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 47-64.

- Duman, M. ve Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 5-15.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 162-186.
- Field, A.P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England: SAGE.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, J.P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279–320.
- Hıdıroğlu, Ç.N. (2018). Üstbilis kavramına ve problem çözme sürecinde üstbilis rolüne eleştirel bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 87-103.
- Kabaran, G., Altıntaş, S., Kabaran, H. ve Sidekli, S. (2016). Analitik ve holistik düşünen sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 37-57 .
- Kana, F . (2014). Metacognitive awareness of reading strategies levels of secondary school students. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100-120. doi: 10.17556/jef.73171
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karadüz, A. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest okuma süreçlerinde okuma amaçları ve anlamı yapılandırma stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 134-152 .
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üstbilis hakkında bir gözden geçirme: üstbilis çalışmaları mı yoksa üstbilisel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy130199612010000m000125.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A.S. ve Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N.(2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XXVII-/2010-Bahar, 457-475.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Klapwijk, N.M. (2012). Reading strategy instruction and teacher change: Implications for teacher training. *South African Journal of Education*, 32, 191-204.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Kurnaz, H. ve Akaydın, Ş. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 141-156 .
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği* 24(1), 11-32.
- Kuzu H. ve Yıldırım, N. (2013). Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 323-342.
- Mert, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 95-106.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilisel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbilis okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen- teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.

- Özbay, M. ve Özdemir, B. (2013). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
- Özdemir, S. (2018). The levels of using reading strategies of the prospective teachers. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 296-315.
- Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri farkındalıkları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1427-1439.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üst biliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sulak, S.E. ve Behriz, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 8(2), 393-407.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-XXVII-*, 655-677.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

#### Introduction

Turkish language items used in standard exams administered to select students for further education require coordinated use of a variety of cognitive skills such as in-depth comprehension, inference, critical thinking, evaluation, analysis and synthesis. However, to help children learn new information, reading skills and reading strategies should be emphasized. Pre-service teachers are expected to educate their future students to help them become people who know metacognitive reading strategies and seek solutions for the problems they encounter during reading activities by using those strategies (Sulak & Behriz, 2018). Thus, future teachers have an important professional responsibility. As there are limited number of studies on training of pre-service teachers in reading strategies (Klapwijk, 2012), it is hoped that this study will make a contribution in determining the variables that are effective in planning the education to be given to pre-service teachers to improve their students' reading strategies. Existing studies mostly deal with metacognitive awareness of pre-service teachers on reading strategies (Dilci & Babacan, 2011; Karadüz, 2011; Mert, 2015; Özdemir, 2018; Topuzkanamış & Maltepe, 2010) and the effects of some variables such as gender, major, year of study and number of books read (Ateş, 2013, Çeliköz, 2018; Çöğmen, 2008; Erdem, 2012; Karatay, 2009; Karasakaloğlu, Saracaloğlu & Yılmaz-Özelçi, 2012; Koç & Arslan, 2017; Kurnaz & Akaydın, 2015; Kuş & Türkyılmaz, 2010; Özdemir, 2018; Özden, 2018; Topuzkanamış & Maltepe, 2010). The current study not only deals with the effects of gender, year of study, major and frequency of reading books on pre-service teachers' reading strategies, but it also analyzes the effects of other variables such as preferences in reading materials, types of books read and materials researched.

To present insights on the issue by collecting and analyzing data in the areas mentioned above, this study aims to analyze the metacognitive awareness of pre-service teachers concerning their reading strategies in relation to various variables by seeking an answer to the following main research question:

•What is the level of the cognitive awareness of pre-service teachers concerning reading strategies?

In order to answer that question, seven sub-questions were formulated to obtain data to determine *whether the pre-service teachers' cognitive awareness of reading strategies differed significantly in terms of*

1. *gender*
2. *major*
3. *year of study*
4. *preferences in reading materials*
5. *number of books read annually*

6. *preferences in the books read*
7. *materials researched*

### Method

The study was designed as a survey which is a descriptive research method. The participants were 302 pre-service teachers attending various teacher education departments such as Turkish language, elementary school and pre-school education of a public university during the 2018–2019 academic year. The data were collected through the administration of the metacognitive awareness inventory of reading strategies developed by Karatay (2009) which is a 32-item scale. The inventory has three dimensions: planning reading (9 items), organization of reading (14 items) and evaluation of reading (9 items). Means and standard deviation of the participants' total scores were calculated. Multivariate analysis of variance (MANOVA) was used to determine the potential effects of the independent variables of gender, major, year of study, preferences in reading materials, number of books read annually, and materials researched on the pre-service teachers' metacognitive awareness of reading strategies.

### Result and Discussion

The findings indicate that the participants' scores with regard to planning, organizing and evaluating reading activity varied significantly based on gender; female participants had higher scores in planning and organizing the reading activity whereas male participants had higher scores in evaluating reading. The finding regarding the higher scores by female participants in planning reading is consistent with the study by Karatay (2009). On the other hand, the finding that female participants had higher levels of cognitive awareness of reading strategies is consistent with the findings reported in the studies by Ateş (2013) and Koç and Arslan (2017). In this study, it was found that pre-service Turkish language teachers had higher scores in planning, organization and evaluation of books. This finding is consistent with the finding reported by Topuzkanamış and Maltepe (2010).

Concerning the organization of reading, it was found that third year pre-service teachers had higher scores compared with second and fourth year pre-service teachers. This might lead to the assumption that higher levels of metacognitive awareness in terms of reading strategies may be expected as the pre-service teachers' year of study increases. However, the findings of the study do not confirm such an assumption. Therefore, education programs should be designed to develop reading strategies. Another finding of the study is that the participants who read 12 or more books annually had higher levels of metacognitive awareness of reading strategies in contrast to those who read 1-5 books per year and those who read 6-11 books per year. In the study by Çöğmen (2008) students who read 6-20 books per year and those who read 21 or more books annually reported that they employed analytical reading strategies more frequently in contrast to the students who read 1-5 books per year.

Based on the obtained findings, the following suggestions are made:

1. Pre-service teachers' cognitive awareness levels of reading strategies are generally at the level of "I do". To improve their cognitive awareness, educational program designers and practitioners should conduct studies in which methods and techniques are employed.

2. There is a limited number of studies investigating the cognitive awareness of pre-service teachers concerning reading strategies in relation to year of study, reading materials, types of books read and materials researched. Studies in which these variables are analyzed in relation to cognitive awareness of reading strategies should be conducted.



## **İşitme Engelliler İlkokullarında Kullanılan Türkçe Kitaplarındaki Etkinliklerin Görsel Okuryazarlık Becerileri Açısından İncelenmesi**

*Süleyman DOĞRU\**  
*Simge CEPDİBİ\*\**  
*S. Sunay YILDIRIM DOĞRU\*\*\**

### **Öz**

Bilimsel dayanaklarla doğruluğu kanıtlanmamış olmakla beraber, işitme yetersizliği olan bireylerin bir kısmının görsel bir dil olan işaret dili kullanmasına veya işitsel bilgiye nazaran görsel bilgiyi tercih etmesinden dolayı onların görsel öğrenciler oldukları düşünülür. Çağımızda ise, görsel okuryazarlık becerileri her eğitim kademesindeki birey için önemli bir beceri alanıdır. Bu sebeple, bu araştırmanın amacı 2018 Türkçe öğretim programındaki (1. sınıflar) görsel okuryazarlık beceri alanına ait olduğu düşünölen kazanımlarının belirlenmesi ve belirlenen kazanımlarla ilişkili etkinliklerin işitme engelliler ilkokullarında kullanılan Türkçe ders kitaplarında yer alma durumunun incelenmesi olarak belirlenmiştir. Çalışmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş, kategorik kodlama matrisi kullanılarak analiz edilmiştir. İlkokul Türkçe 1 kitabında görsel okuryazarlık becerileriyle ilişkili 43 etkinlik, işitme engelli öğrenciler için hazırlanan Türkçe yardımcı ders kitabında ise 106 etkinlik tespit edilmiştir. Çalışmada işitme yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanan yardımcı ders kitabının görsel okuryazarlık beceriyle ilişkili etkinlikler açısından zengin olduğu tespit edilmiştir. Fakat işitme engelli öğrenciler için hazırlanan Türkçe 1 yardımcı ders kitabında dinleme boyutuna ait kazanımlara ilişkin etkinliklerin bulunmadığı araştırma sonunda önemli bir eksiklik olarak tespit edilmiştir. Çalışma sonunda Türkçe ders ve etkinlik kitaplarında dil ve dile ait tüm boyutlarının bütüncül bir şekilde ele alınması ve görsel okuryazarlık becerilerinin dile ait tüm boyutlarda desteklenmesi yönünde öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Görsel okuryazarlık, işitme yetersizliği olan çocuklar, Türkçe öğretim programı

### **Investigation of the Activities in Turkish Textbooks Used in Primary Schools for Deaf in Terms of Visual Literacy Skills**

#### **Abstract**

Although the validity of this idea has not been evidenced with scientific research, it is thought that deaf people have a visual learning style because of the use sign language, which is a visual language, or more prefer to visual information than auditory information. In our age, visual literacy skills are an important skill for individuals of all education levels. Therefore, the aim of the study to determine objectives relevant to visual literacy in 2018 Turkish curriculum (only 1st grade) and, examine activities relevant to determined objectives in Turkish textbook which used in primary schools for deaf. The data of the research was acquired by way of document review and in analyzing process a categorical encoding matrix was used. 43 activities relevant to visual literacy in the Turkish 1 textbook and 106 activities in the Turkish 1 elementary supplementary textbook for

\* Dr. Öğr. Üyesi, Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim, İstanbul, dogruib@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1942-4781

\*\* Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim, İstanbul, simge.cepdibi@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7783-7058

\*\*\* Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim, İzmir, sunay.dogru@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0573-0128

the deaf were determined. In the research, the Turkish 1 elementary supplementary textbook for the deaf was determined to be rich in activities related to visual literacy. However, the lack of visual literacy activity in the listening dimension in the Turkish 1 elementary supplementary textbook was identified as important deficiency at the end of the research. At the end of the research, suggestions were developed to support all language and language dimensions holistically in Turkish textbooks and activity books and, visual literacy skills in all dimensions of language.

**Keywords:** Visual literacy, children with hearing impairment, Turkish curriculum

## Giriş

Eğitim sistemimizde ilkökul düzeyi bireyin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü bireyin gelecekteki akademik ve gündelik yaşamı açısından ilk okuma yazma öğretimi kritik bir role sahiptir. Günümüz dünyasındaki okuryazarlık ise giderek artan bir görsellik kazanmaktadır. Bu sebeple, ilk okuma yazma öğretimi programlarında görsel okuryazarlığa gerekli önemin verilmesi öğrencilerin içinde bulunduğu çağı yakalamasını kolaylaştıracaktır. Kısaca artık çağımızda görsel imgelerle kuşatılmış bir hayata uyum sağlayabilmek için sadece geleneksel anlamda metne dayalı okuryazar olmak yeterli olmamaktadır (Barner, 1997). Görsel okuryazarlık giderek artan önemiyle genel eğitimde kazandırılması gereken temel beceriler arasında yer almaktadır (Akpınar, 2009). "Görsel okuryazarlık becerileri" 2018 Türkçe Öğretim Programında da (MEB, 2018) kendine yer bulmuş ve program "görsel okuryazarlık becerileri" gelişimine hizmet eden kazanımlara yer vermiştir. Yer alan bu kazanımlar görsel mesajları anlamlandırma ve benzeri biçimde mesaj oluşturmaya hizmet etmektedir (Alpan Bangir, 2008). Görsel okuryazarlık becerileri özellikle eğitimciler için öğretme öğrenme sürecinin niteliğinin artırılmasında kullanılabilecek önemli bir yetidir. Ayrıca farklı gereksinimleri olan ve farklı şekilde sunulmuş bilgiye ihtiyacı olan öğrenciler için de görsel okuryazarlık becerilerinin kazandırılması ve desteklenmesi önem arz etmektedir.

Bireyselleştirilmiş bir eğitim gerektiren grup içinde yer alan işitme yetersizliği olan öğrencilerin akademik yaşamları boyunca görsel öğrenme stillerine sahip olduğu düşünülür (Marschark ve ark., 2016). Bu görüş daha çok işitme yetersizliği olan öğrencilerin kullandığı işaret dilinin görsel bir dil olmasına ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin işitsel bilgi yerine genellikle görsel bilgiyi tercih etmelerine dayanır. Buna rağmen bu kanı henüz bilimsel araştırmalarla desteklenmemiştir. Grafik, tablolar ve diyagramların kullanımının ise her gelişim düzeyinden öğrencinin yeni bilgiyi edinme sürecinde kolaylaştırıcı etkisinin olduğu bilinmektedir. Ayrıca grafiklerin, sembollerin okuma yazma öğretimine yönelik sıkça kullanıldığı ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin grafik sembolleri yazılı kelimelerden daha büyük bir kolaylıkla tanımlama eğilimleri olduğunun da altı çizilmektedir (Karal, Şılbır, Bahçekapılı & Atasoy, 2015). Fakat öğrencilerin grafik ve sembolleri okuyabilmesi için gerekli olan becerilerin öğrencilere ders kitapları ve içindeki etkinliklerle kazandırılıyor olması beklenmektedir.

Örs ve Baş (2017), Türkçe 1-5. sınıflar programında yer alan 2. sınıfa ait görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarıyla ilişkili etkinlikler oluşturmuşlar ve hazırlanan etkinliklerin görsel okuryazarlık gelişimine etkisini eylem araştırması yaparak incelemişlerdir. Çalışma sonunda ise, ilgili kazanımları geliştirmede etkinliklerin çalışma grubu için ilerletici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Temizkan ve Ünlüoğlu (2017), görsel materyallerle destekledikleri yazma çalışmasının öğrencilerin yazma başarısı ve yazmayla ilgili görüşleri üzerinde etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonunda, görsel materyallerle destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarını arttırdığı tespit edilmiştir.

Görüldüğü üzere hedef kazanımlar eğitim ortamlarında öğrencilere çeşitli yollarla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Fakat, eğitim ortamlarında ki eğitsel hedeflere ulaşmak için uygun araç ve gereçlerin, uygun yer ve zaman da kullanılması çok önemlidir (Demirel & Kiroğlu, 2019). Bu sebeptendir ki ders kitapları, planlı ve programlı eğitim çalışmalarında kullanılan en temel materyalden biridir. Milli Eğitim Bakanlığı, Ders Kitapları Yönetmeliğinde ders kitabını, "her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser" olarak ele almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, 2012). İlgili alan yazın sınıfta en önemli aracın ders kitabı olduğu ve öğretmenlerin de sıklıkla kullandığı materyalin ders kitapları olduğunu göstermektedir



## İşitme Engelliler İlkokullarında Kullanılan 1. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Görsel Okuryazarlık Açısından İncelenmesi

(Ceyhan & Yiğit, 2005). Fakat TÜBA 2005'te yayımladığı raporda ders kitaplarını içerik açıdan yetersiz olarak tanımlamıştır (Akt: Demirel & Kiroğlu, 2019)

Oysaki eğitimde temel materyal olan ders kitapları özellikle etkili öğrenme yaşantıları için çok önemlidir. Etkili öğrenme yaşantılarının ise bireylerin çeşitli duyu organlarına hitap etmesi ile gerçekleşebileceği bilindiğinden ders kitaplarının bu sürece ayak uydurabilmesi gerekmektedir (EARGED, 2008). Ayrıca, iyi bir ders kitabının eğitim programıyla da tam tutarlı olması beklenmektedir. Ders kitabını ele alırken ise içerik kadar içeriğe ilişkin etkinlikler de önem arz etmektedir. Bu sebeple ders kitaplarında yer alan etkinliklerin iyi hazırlanmış olması gerekmektedir. Çünkü eğer etkinlikler programın amacından uzaklaşmışsa veya tasarlanan etkinlikler öğrenme süreçlerine dahil edilmediyse öğrenme için amaçlanan kalıcılık ve anlamlılık seviyesine öğrenciler tarafından ulaşılmayabilmektedir (Özmantar & Bingölbali, 2009). Gerekli öğrenme yaşantılarını sağlamak ve eğitim programlarının hedef davranış örüntülerini öğrenciye kazandırabilmek amacıyla ders kitaplarının mümkün olduğunca çok ve çeşitli etkinliklerle donanmış olması gerekmektedir.

Eğitim sürecinde öğrenme etkinlikleri ödev, alıştırmaya, etkinlik, performans ödevi gibi etkinliklerle çeşitli türlerde gerçekleştirilebilmektedir. Bunlardan en yaygın olanı ise; alıştırmaya ve etkinlik kullanımıdır (Çevik & Güneş, 2017). Özellikle iyi planlanmış alıştırmaya ve etkinlikler çocuklarda etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesi açısından çok önemlidir (Özden, 2005).

İşitme yetersizliği olan çocuklar ise, eğitim süreçlerinde normal gelişen akranlarına kıyasla bilginin daha çok tekrarlanmasına, ilgi çekici okuma materyallerinin kullanılmasına ihtiyaç duyarlar (Luckner, Sebald, Cooney, Young III & Muir, 2005/2006). Bu sebeple işiten akranlarına kıyasla daha çok öğrenme etkinliklerinin içinde bulunmalarının onların öğrenme süreçlerini destekleyeceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar, okuduğunu anlamada işiten akranlarına kıyasla daha geride olan işitme yetersizliği olan öğrencilere okuyacakları öyküleyici metinlerle birlikte sunulan videolar, görseller ve kavram haritalarının onların görsel kaynakların anlamına ulaşmada ve ulaştıkları bu anlamları okuduğunu anlamada kullanabilmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Girgin, 1997; Nikolarazi, Vekiri & Easterbrooks, 2013). İşitme yetersizliği olan bireyler kullandıkları işaret dilinden dolayı çoğu zaman karmaşık görsel dil pratiklerinde bulunmaktadır. Görsel dilde var olan becerilerini, görsel okuryazarlık alanında kullanmak ve geliştirmek işitme yetersizliği olan öğrencileri yeni bir okuryazarlık türü olan görsel okuryazarlıkta yetkin kılacak ve gelişen toplumla bütünleşmesini kolaylaştıracaktır. Görselleri anlamayı ve görsellerle kendini ifade etmeyi öğrenen işitme yetersizliği olan bireyler için görsel okuryazarlık onların kendi potansiyellerini ortaya koyabilecek bir beceri alanı olarak düşünülmektedir. Bu beceri alanının sistematik bir şekilde öğretilmesi bu sebeple önem taşımaktadır.

Bu beceri alanıyla ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda, Özyıldın Tanrıverdi ve Apak Tezcan (2013), görsel okuryazarlıkla ilgili son on yılda yapılan çalışmaları incelediği araştırmasında, yapılan 29 çalışmanın normal gelişim gösteren öğrencilerle yapıldığını sadece 6 çalışmanın özel gereksinimli bireylerde görsel okuryazarlık becerisinin araştırıldığını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, özel gereksinimli bireylerle yapılan bu 6 çalışmanın 5'i zihin yetersizliği olan öğrencilerle, 1'i ise görme yetersizliği olan öğrencilerle yapılmıştır. Fakat görsel bir dil olan işaret dilini kullanılan işitme yetersizliği olan öğrencilerde görsel okuryazarlık becerilerinin araştırıldığı bir çalışmaya ulusal alan yazında rastlanmamıştır.

Bu nedenle bu çalışmada işitme yetersizliği olan öğrencilerle kullanılan "İşitme Engelli Öğrenciler için Hazırlanan Yardımcı Türkçe 1 Ders Kitabının" görsel okuryazarlık becerilerini destekleme açısından ne durumda olduğu belirlenmeye çalışılacaktır. Hem normal işiten hem de işitme yetersizliği olan çocukların kullandığı Türkçe ilkököl 1. sınıf ders kitabı da görsel okuryazarlık becerilerini destekleme açısından incelenecektir. Bu kitabında çalışmaya dahil edilmesinde amaç işitme yetersizliği olan ve işitme engelliler ilkökölüne devam eden öğrencilerin her iki kitabı da ders kitabı olarak kullanmasıdır. İncelenecek öğrenme alanının "görsel okuryazarlık" olarak seçilmesinde ise işitme yetersizliği olan çocukların güçlü yanlarının desteklenmesi düşüncesi rol oynamıştır. Bu çalışmanın alt problemlerini ise; a) Çalışmada incelenen ilkököl Türkçe 1 ve İşitme Engelli Öğrenciler için Hazırlanan Yardımcı Türkçe 1 Ders kitaplarında bulunan görsel okuryazarlık gelişimine yönelik etkinliklerin tema başına yer alma durumu, b) Çalışmada incelenen ilkököl Türkçe 1 ve İşitme Engelli Öğrenciler için

Hazırlanan Yardımcı Türkçe 1 Ders kitaplarında yer alan görsel okuryazarlık gelişimine yönelik etkinliklerin dil beceri alanlarına göre yer alma durumu ve c) Çalışmada kullanılan İlkokul Türkçe 1 ve İşitme Engelli Öğrenciler için Hazırlanan Yardımcı Türkçe 1 Ders kitaplarında yer alan görsel okuryazarlık gelişimine yönelik etkinliklerin Türkçe İlkokul 1. sınıf Ders Programında yer alan görsel okuryazarlıkla ilişkili kazanımlara göre yer alma durumu oluşturmaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı "İlkokul Türkçe 1 ders kitabı (Civelek, Gündüz & Karafilik, 2019)" ve "İlkokul Türkçe 1 işitme engelli öğrenciler için hazırlanan yardımcı ders kitabında (Artam & Baştuğ, 2017)" yer alan etkinlikleri "1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programındaki(MEB, 2018)" görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimine hizmet ettiği düşünülen kazanımları içerip içermemesi yönünden değerlendirmektir. Bu sebeple bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nesnesi "İlkokul Türkçe 1 ders kitabı (Civelek, Gündüz & Karafilik, 2019)" ve " İlkokul Türkçe 1 işitme engelli öğrenciler için hazırlanan yardımcı ders kitabı(Artam & Baştuğ, 2017)" olarak belirlenmiştir. Yapılan incelemeyle kitapların "1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018)" yer alan ve görsel okuryazarlık gelişimine hizmet ettiği düşünülen kazanımları içerme durumu ve yeterlilik gibi nitelikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, yazılı malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanabilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2018). İlk olarak 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar incelenmiş ve görsel okuryazarlık becerileri gelişimine destek verdiği düşünülen kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen kazanımlar alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından görsel okuryazarlıkla ilgili olup olmama özelliğine göre değerlendirilmiştir. Değerlendirmenin sonunda görsel okuryazarlıkla ilgili olduğu düşünülen 7 kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlar, dinleme boyutuna ait; " Görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminlerde bulunur." kazanımı, anlama boyutuna ait; "Görsellerle ilgili soruları cevaplar.", "Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder." ve "Şekil, sembol ve işaretlerin anlamını kavrar." kazanımları, okuma boyutuna ait; "Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder." kazanımı ve son olarak yazma boyutuna ait olan " Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar." ve "Yazılarını görsel unsurlarla destekler." kazanımlarıdır.

Araştırmada, "İlkokul Türkçe 1 ders kitabı (Civelek, Gündüz & Karafilik, 2019)" ve " İlkokul Türkçe 1 işitme engelli öğrenciler için hazırlanan yardımcı ders kitabında(Artam & Baştuğ, 2017) yer alan tüm etkinlikler incelenmiştir. Bu kitaplar "ölçüt örneklem" yöntemine göre, devlet kitapları olarak geçen ve devlet okullarında okutulan kitaplar olması göz önünde bulundurularak amaçlı olarak seçilmiştir. Görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmeye daha ilk okuma yazma döneminde başlamak önemlidir. Bu nedenle 1. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin görsel okuryazarlık becerilerine hizmet etme durumu araştırılmıştır. Araştırmada işitme engelliler ilkokullarında kullanılan Türkçe 1 Ders kitabı ile işitme yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanmış yardımcı Türkçe Ders Kitabı olmak üzere toplamda iki kitap çalışma materyali olarak seçilmiştir. 2 kitap kapsamında toplam 355 etkinlik değerlendirilmiştir. 1. Sınıf Türkçe Öğretim Programında yer alan kazanımlar görsel okuryazarlık becerileriyle ilişkili olma durumuna göre incelenip 4 temel dil becerisi boyutunda gruplandırılmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlamadan önce, 1. Sınıf Türkçe Öğretim Programında yer alan tüm kazanımlar detaylıca incelenmiş ardından ise ders kitaplarında yer alan tüm etkinlikler kazanımlar doğrultusunda detaylıca taranmıştır. Maxwell'in (2013), benzerlik ilişkilerine dayanan analitik strateji olarak tanımladığı sınıflandırma stratejisi bu çalışmada kullanılmıştır. Öğretim programında görsel okuryazarlıkla ilişkili olduğu düşünülen 7 kazanıma göre kategoriler oluşturulmuştur. Belirlenen kategoriler sonrasında her etkinliğe notlar düşülmüş ve belirlenen görsel okuryazarlık kazanımlarıyla ilişkisi hakkında fikirler not edilmiştir. Öğretim programında görsel okuryazarlıkla ilişkili olduğu

## İşitme Engelliler İlkokullarında Kullanılan 1. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Görsel Okuryazarlık Açısından İncelenmesi

düşünülen 7 kazanıma göre kategorileştirilen görsel okuryazarlık becerilerini etkinliklerin içerme durumu ise bu kategoriler aracılığıyla yapılmış ve etkinlikler gruplandırılmıştır. Gruplandırma işlemi ise, kategorik kodlama matrisi kullanılmıştır. Araştırmacıların her biri ilk olarak bireysel, sonrasında toplu olarak değerlendirmeler yapmış ve kodlama işlemi tamamlanmıştır. Kodlama işlemi sonunda elde edilen veriler yüzde ve frekans analizi yapılarak tablolaştırılmıştır.

### Bulgular

Araştırmada, ilkokul 1 Türkçe ders kitabı ve işitme yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanan ilkokul Türkçe 1 yardımcı ders kitabı içerdikleri etkinlik ve hazırlık soruları açısından 1. sınıf Türkçe Öğretim Programında yer alan ve görsel okuryazarlık kazanımlarıyla ilişkili olduğu düşünülen araştırmacılar tarafından belirlenmiş 7 kazanıma yer vermesi bağlamında incelenmesi sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmış ve elde edilen bulguların yorumlanması yapılmıştır.

Tablo 1.

*Tema Başına Düşen Etkinliklerin Yoğunluk Durumu*

Kitap	Tema Sayısı	Toplam Etkinlik	Tema Başına Düşen Etkinlik Ortalaması	Tema Başına Düşen Görsel Okuryazarlık Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin Ortalaması
İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı	4	150	37.5	10.75
İşitme Engelli Öğrenciler için Hazırlanmış İlkokul 1 Türkçe Yardımcı Ders Kitabı	4	205	51.25	26.5

Görüldüğü üzere tema sayısı her kitapta da aynıdır fakat tema kapsamındaki etkinlik sayısı "İlkokul Türkçe 1 işitme engelli öğrenciler için hazırlanan yardımcı ders kitabında" daha fazladır.

İlkokul Türkçe 1 ders kitabında görsel okuryazarlık kazanımlarıyla ilgili toplam 43, işitme yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanmış ilkokul Türkçe 1 yardımcı ders kitabında ise 106 etkinlik belirlenmiştir. Tüm etkinlikler; dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere 4 ana dil becerisine göre gruplandırılarak belirlenen görsel okuryazarlık kazanımları açısından incelenmiştir. Kitaplardaki çoğu etkinlik birden fazla görsel okuryazarlık becerisiyle ilişkili bulunmuş ve kodlama bu ilişki göz önüne alınarak yapılmıştır.

Ders kitaplarında her bir dil becerisine yönelik görsel okuryazarlığa ilişkin etkinlik sayılarının dağılımı ise Tablo 2'de gösterildiği şekildedir.

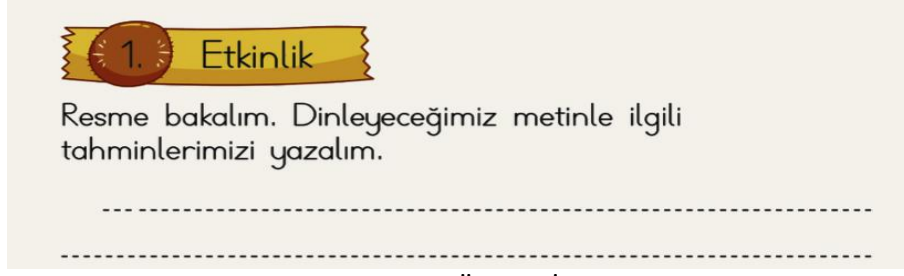
Tablo 2.

*Ders Kitaplarında Yer Alan Görsel Okuryazarlığa Yönelik Etkinliklerin Beceri Alanlarına Göre Yer Alma Durumu*

Dil Beceri Alanı	İlkokul 1 Türkçe Ders Kitabı	İşitme Engelli Öğrenciler için Hazırlanmış İlkokul Türkçe 1 Yardımcı Ders Kitabı
	Etkinlik Sayısı	Etkinlik Sayısı
Dinleme	4	0
Okuma	15	34
Anlama	41	104
Yazma	24	51

Tablo 2'de görüldüğü gibi işitme yetersizliği olan öğrencilerin yardımcı ders kitaplarında; görselleri okuma, anlama ve görsel üzerinde yazmaya yönelik yer alan etkinlik sayısı genel eğitimde kullanılan ilkokul Türkçe 1 kitabından fazla olmasına rağmen işitme yetersizliği olan öğrencilerin kullandığı yardımcı ders kitabında dinleme becerileriyle ilişkili olarak "Görsellerden hareketle

dinleyeceği/izleyeceği metinle ilgili tahminlerde bulunur." kazanımıyla ilgili hiçbir etkinliğin bulunmadığı saptanmıştır.



Şekil 1. Dinleme Alanına Ait Etkinlik Örneği (İlkokul 1 Türkçe Ders Kitabı)

İlkokul 1 Türkçe Ders Kitabında, dinleme alanı ve görsel okuryazarlık beceriyle ilişkili etkinlikler incelendiğinde, "Görselden/görsellerle hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminlerde bulunur." kazanımıyla ilgili etkinliklere yer aldığı görülmektedir. Etkinliklerin hepsinde öğrencilere ilk olarak bir görsel sunulmuş ardından ise dinleyeceği metinle ilgili tahminler yapması istenmiştir. İşitme engelli öğrenciler için hazırlanan Türkçe 1 yardımcı ders kitabında ise dinleme alanına ait bir etkinlik bulunmadığı saptanmıştır.



Şekil 2. Anlama Alanına Ait Etkinlik Örneği (İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı)

5. Etkinlik: Aşağıdaki bulutlar neye benziyor? Noktalı yerlere yazınız.



Şekil 3. Anlama Alanına Ait Etkinlik Örneği (Yardımcı Ders Kitabı)

İlkokul Türkçe 1 Ders kitabına bakıldığında, anlama boyutuna ilişkin görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin özellikle "Görsellerle ilgili soruları cevaplar." kazanımıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Anlama boyutundaki etkinliklerde, görsellere dayalı bulmacalar, resim-kelime etkinlikleri, yönergelerle göre boyama, görsellerle ilgili hece çalışmaları, görselleri yorumlama, görsellere uygun ifadeleri seçme, kavram haritası oluşturma, zihin haritası oluşturma, kelimeye uygun yüz ifadelerini bulma, resme göre soruları cevaplama, harita okuma, görsellerden hareketle boşluk doldurma çalışmaları, görsellere dayalı ifade çalışmaları ve şekil ve sembollerin işaretlerinin anlamlarına yönelik sorular bulunmaktadır.

İşitme engelli öğrenciler için hazırlanmış yardımcı Türkçe ders kitabında yer alan anlama boyutuna ilişkin etkinliklere bakıldığında ise; görsellerden hareketle sıralı olayı resmetme, görsellerle 5n1k çalışmaları, okunulan metinle ilgili boyama çalışmaları, görsellerle ilgili kısa cevaplı sorular (evet-hayır şeklinde), sıralı hikâye kartlarını olay akışına göre sıralama gibi anlama çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Aynı zamanda kitapta okunulan metin hakkında sorulan çoktan seçmeli soruların bazılarının şıkları görsellerle ifade edilmiş ve öğrencilerden metinle ilişkili görseli bulup işaretlemeleri istenmiştir.

## İşitme Engelliler İlkokullarında Kullanılan 1. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Görsel Okuryazarlık Açısından İncelenmesi



Şekil 4. Okuma Alanına Ait Etkinlik Örneği.  
(İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı)



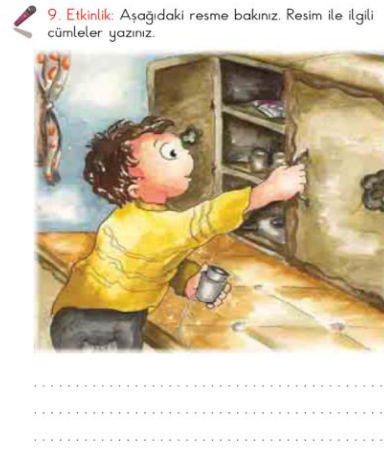
Şekil 5. Anlama Alanına Ait Etkinlik Örneği  
(Yardımcı Kitap)

Okuma boyutuna ilişkin görsel okuryazarlıkla ilgili ilkökul Türkçe 1 ders kitabındaki etkinliklere bakıldığında, görsellerden faydalanarak okuma çalışmaları ve görsellerden hareketle kelimelerin anlamını bulma çalışmalarının yer aldığı görülmektedir. Aynı zamanda ilgili ders kitabının programda okuma boyutunda yer alan "Farklı yazı karakterleriyle yazılmış yazıları okur." kazanımıyla ilişkili okuma metinlerine sıkça yer verdiği tespit edilmiştir.

İşitme engelli öğrenciler için hazırlanmış yardımcı Türkçe ders kitabında yer alan okuma boyutuna ilişkin etkinliklere bakıldığında ise; görsellerden hareketle kelime gruplama çalışmalarına, görsel destekli kelime bulmacalarına, görsel destekli dil bilgisi etkinliklerine, görsellere dayalı boşluk doldurma çalışmalarına, görselleri verilen kelimelerin eksik seslerini tamamlama çalışmalarına yer verildiği görülmüştür. İşitme engelli öğrenciler için hazırlanmış yardımcı Türkçe ders kitabında, ilkökul Türkçe 1 kitabının aksine görsellerden faydalanarak serbest okuma etkinliklerine yer verilmemiştir. Bunun yerine şekillere denk gelen harflerle kelime oluşturma çalışmaları yapılmış ve görsel algı desteklenmiştir. Bu kitapta farklı yazı karakterleriyle yazılmış okuma metinlerine ise yer verilmemiştir.



Şekil 6. Yazma Alanına Ait Etkinlik Örneği.  
(İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı)



Şekil 7. Yazma Alanına Ait Etkinlik Örneği  
(Yardımcı Ders Kitabı)

İlkokul Türkçe 1 Ders kitabında "Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar." kazanımıyla ilgili nicelik olarak kısmen yeterli etkinlikler bulunsa da, "Yazılarını görsel unsurlarla destekler." kazanımıyla ilgili tek bir etkinliğin yer alması karşımıza önemli bir eksiklik olarak çıkmaktadır. İlkokul Türkçe 1 Ders kitabında yazma boyutuyla ilişkili etkinlikler, görselleri verilen kelimelerle ilgili cümle yazma, görsellerle ilgili kelime yazma, görsellere uygun davranışlarla ilgili cümle yazma gibi çalışmalardan oluşmaktadır. Sadece sayfa 137'de yer alan etkinlikte öğrencilerden ilgili konu hakkında yazma çalışması yapması ve yazısını görsellerle desteklemesi istenmiştir. Bunun dışında "Yazılarını görsel unsurlarla destekler." kazanımıyla ilgili bir etkinlik kitapta yer almamıştır.

İşitme engelli öğrenciler için hazırlanmış yardımcı Türkçe ders kitabında yer alan yazma boyutuna ilişkin etkinliklere bakıldığında; görsellerle ilgili cümle yazma, resimli hikâye kartlarındaki görselleri olay sırasına göre anlatan cümleler yazma, görsellere ait cümleleri seçme ve yazma, görsellere uygun kelime yazma, görsellere uygun fiili yazma, görselleri verilen sıralı olayın sonucunu yazma ve resmini çizme, cümlelere uygun resimler çizme, görsellerle ilgili kelimeleri seçip cümle yazma, görsellere uygun zamiri yazma gibi çalışmalara yer verilmiştir. İşitme engelli öğrenciler için hazırlanmış yardımcı Türkçe ders kitabında, ilkökul Türkçe 1 kitabına göre dilin yazma boyutuyla ilişkili ve görsel okuryazarlıkla ilgili etkinliklere daha fazla yer vermiştir. Fakat "Yazılarını görsel unsurlarla destekler." kazanımıyla ilgili bu kitapta da sadece iki etkinlik yer almıştır.

İlkökul Türkçe 1 ders kitabında toplam 4 tema yer almaktadır. Temalara göre görsel okuryazarlığa ilişkin etkinlik sayılarının dağılımı ise Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

*İlkökul Türkçe 1 Ders Kitabında Yer Alan Görsel Okuryazarlığa Yönelik Etkinliklerin Temalara Göre Dağılımı*

Tema No	Tema Adı	Etkinlik Sayısı	
		(f)	%
6	Çocuk Dünyası	10	23
8	Doğa ve Evren	8	19
8	Milli Mücadele ve Atatürk	10	23
9	Bilim ve Teknoloji	15	35
Toplam		43	100

Tablo 3'e bakıldığında görsel okuryazarlık ile ilgili toplam 43 etkinlik arasında en fazla görsel okuryazarlık kazanımlarıyla ilişkili etkinliğe sahip olan temanın Bilim ve Teknoloji (f=15) olduğu görülmektedir. Toplam etkinlik sayısının temalara dağılımı göz önüne alındığında görsel okuryazarlığa yönelik etkinliklerin kısmen yeterli olduğu, fakat yer alan etkinlikleri birçok kazanıma hizmet edecek şekilde uyarlayıp görsel okuryazarlık kazanımlarına yönelik daha fazla etkinliğe yer vermenin mümkün olduğu yorumu yapılabilir.

İşitme engelli öğrenciler için hazırlanmış yardımcı Türkçe ders kitabında da toplamda 4 tema yer almaktadır. Temalara göre görsel okuryazarlığa ilişkin etkinlik sayılarının dağılımı ise Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

*İşitme Engelli Öğrenciler İçin Hazırlanmış İlkökul Türkçe 1 Yardımcı Ders Kitabında Yer Alan Görsel Okuryazarlığa Yönelik Etkinliklerin Temalara Göre Dağılımı*

Tema Adı	Etkinlik Sayısı (f)	%
Hayal Gücü	19	18
Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler	35	33
Değerlerimiz	28	26
Oyun ve Spor	24	23
Toplam	106	100

Tablo 4'e bakıldığında görsel okuryazarlık ile ilgili toplam 106 etkinlik arasında en fazla görsel okuryazarlık kazanımlarıyla ilişkili etkinliğe sahip olan temanın Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler (f=35) olduğu görülmektedir.

Görsel okuryazarlığa ilişkin etkinlik sayısı ilkökul Türkçe 1 ders kitabıyla karşılaştırıldığında nicelik olarak işitme engelli öğrenciler için hazırlanmış yardımcı Türkçe ders kitabının daha yeterli olduğu söylenebilir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin daha fazla tekrara ihtiyaç duyması nedeniyle kitabın etkinlik açısından daha fazla olması görsel okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında kolaylaştırıcı olacağı düşünülmektedir.

## İşitme Engelliler İlkokullarında Kullanılan 1. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Görsel Okuryazarlık Açısından İncelenmesi

1. Sınıf Türkçe Öğretim Programında araştırmacılar tarafından belirlenen ve görsel okuryazarlık becerisiyle ilişkili olduğu düşünülen yedi kazanım doğrultusunda incelenen etkinlikler dilin "dinleme, anlama, okuma ve yazma" boyutuna göre gruplara ayrılmıştır. Gruplara ayrılan her bir kazanıma ayrı bir kod verilmiştir. Belirlenen kazanımlar ve bu kazanımlarla ilişkili etkinlik sayılarının dağılımı ise Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

### *Görsel Okuryazarlık Kazanımlarına Yönelik Etkinlik Dağılımı*

Kazanım	Ders Kitabı Adı	
	İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabında yer alan etkinlik sayısı	İşitme Engelli Öğrenciler için Hazırlanmış İlkokul 1 Türkçe Yardımcı Ders Kitabında yer alan etkinlik sayısı
Görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminlerde bulunur.	4	0
Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	37	103
Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.	2	0
Şekil, sembol ve işaretlerin anlamını kavrar.	2	1
Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.	15	34
Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.	23	50
Yazılarını görsel unsurlarla destekler.	1	2

Tablo 5'e bakıldığında hem işitme yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanmış yardımcı ders kitabı ve hem de ilkököl Türkçe 1 ders kitabında en çok anlama boyutuna ilişkin "Görsellerle ilgili sorulara cevap verir." kazanımına yönelik etkinliklerin olduğu görülmektedir. İlkokul Türkçe 1 ders kitabında en az yer verilen kazanım ise "Yazılarını görsel unsurlarla destekler." kazanımı olmuştur. İşitme engelli öğrenciler için hazırlanmış yardımcı ders kitabında ise dinleme boyutuna ilişkin "Görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminlerde bulunur." kazanımına hiç yer verilmediği görülmektedir. Türkçe Öğretim Programında dilin dinleme boyutuna ilişkin olarak görsel okuryazarlık becerileri ile ilişkili kazanımlar yer alırken işitme engelli öğrenciler için hazırlanmış ilkököl Türkçe 1 yardımcı ders kitabında yer alan etkinliklerde rastlanmaması önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra söz konusu kitapta dinleme becerilerine yönelik diğer kazanımlarla ilişkili etkinlik örnekleri de bulunmamaktadır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Değişen dünyayla beraber görselliğin ve görsel okuryazarlığın her geçen gün öneminin arttığı aşikardır. Bu sebeple görsel okuryazarlık becerilerinin öğretimine erken yaşta başlamak günümüz dünyası için bir gereklilik haline gelmiştir. Eğitim kurumlarında görsel okuryazarlık becerilerinin planlı ve düzenli bir şekilde diğer becerilerle birlikte kazandırılması hedeflenmektedir. Türkçe dersi öğretim programlarında da kendine yer bulan görsel okuryazarlık becerileri okuryazar olma yolunda ilk adımlarını atmış ilkököl birinci sınıf öğrencilerine de çeşitli etkinlik ve alıştırmalarla kazandırılmaktadır. Görsel okuryazarlık becerilerinin kazandırılabilmesi için etkinlikler ve buna bağlı olarak da etkinliklerin yer aldığı ders ve çalışma kitaplarının niteliği önem arz etmektedir. Bu çalışmada ders kitaplarında görsel okuryazarlığa ilişkin etkinliklerin var olma durumu incelenmiş ve gelişimsel geriliği olan işitme yetersizliği olan öğrenciler için özel olarak hazırlanan yardımcı kitabın da görsel okuryazarlık becerilerini etkinliklerle destekleme konusunda ne durumda olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

İlkokul Türkçe ders kitabı ve işitme engelli öğrenciler için hazırlanan Türkçe yardımcı ders kitabında toplam 355 etkinlik incelenmiştir. İlkokul Türkçe 1 kitabında görsel okuryazarlık becerileriyle ilişkili 43 etkinlik, işitme engelli öğrenciler için hazırlanan Türkçe yardımcı ders kitabında ise 106 etkinlik tespit edilmiştir. Bu açıdan işitme yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanan yardımcı ders kitabının görsel okuryazarlık beceriyle ilişkili etkinlikler açısından daha zengin olduğu söylenebilir. Fakat işitme engelli öğrenciler için hazırlanan Türkçe 1 yardımcı ders kitabında dinleme boyutuna ait kazanımlara ilişkin etkinlikler bulunmadığı da tespit edilmiştir. Oysaki gelişen duyma teknolojileriyle bireyin işitmesine imkan tanınmakta ve işitmeye ilişkili beceriler işitme yetersizliği olan bireyler tarafından edinilebilir hale gelmektedir. Gelişen teknoloji ve cihazlarla sesleri algılayabilen birey ise ses ile ilgili yaşantılara işitme duyusunu kullanarak bilinçli katılım gösterebilmektedir (Cole & Flexer, 2007). Bu sebeple işitsel bir eğitimin parçası olan dinleme becerilerinin eğitimi işitme yetersizliği olan bireyler için oldukça önemlidir. Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı ile işitme yetersizliği olan birçok bebek en erken şekilde tanılanmakta ve uygun cihazlandırma ile bebeğin işitmesi sağlanmaktadır. Tuckner (1998) ise, işitme yetersizliği olan bireyin erken tanı, uygun cihazlandırma ve doğru işitme ve dinleme eğitimi ile işitsel algılama, ayırt etme, tanıma ve anlama becerilerinin gelişeceğini ve ana dil gelişiminin olumlu etkileyeceğini belirtmiştir (Akt. Girgin, 2006). Bu sebeple ki dinleme becerilerinin ediniminin işitme yetersizliği olan öğrenciler içinde çok önemli olduğu ve doğru eğitim ile kazandırılıp desteklenmesi gerektiği açıktır. Fakat işitme engelli öğrenciler için hazırlanan Türkçe 1 yardımcı ders kitabında dinleme boyutuna ait kazanımlara ilişkin etkinliklerin bulunmaması onların bu beceri alanının gelişimine gereken önemin verilmediğinin de bir ispatıdır.

İncelenen her iki kitapta da görsellere yönelik tahminler, görsellerle ilgili sorular, metnin içeriğini tahmin etmeye yönelik görseller, şekil ve sembollerin anlamına ilişkin etkinlikler, görseller ilgili yazma çalışmaları gibi farklı uygulamalara da yer verilmiş olsa da, incelenen kitaplarda ek soru oluşturma ve bütüncü çalışmalarda eksiklikler olduğu görülmüştür. Görsel okuryazarlık kazanımlarına ilişkin yer alan soru ve uygulamaların her iki kitapta da dilin anlam bilgisi yönüne odaklandığı tespit edilmiştir. Buna karşın özellikle işitme yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanmış ilkököl Türkçe 1 yardımcı ders kitabında dinleme becerisine yönelik soru ve etkinliklerin bulunmaması önemli bir eksiklik olarak ortaya çıkmıştır. Oysaki, işitme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermek onların gelişimini desteklemek adına çok önemlidir. Özellikle, görseller üzerinden konuşmak, tahminler yapmak gibi etkinlikler onların dinleme becerilerini geliştirmesinde kolaylaştırıcı rol oynamaktadır. Bu sebeple, dinleme becerileriyle ilişkili olarak görsel okuryazarlık becerilerine yönelik etkinlikler hazırlamak onların eğitim sürecini desteklemektedir.

Tema başına düşen görsel okuryazarlık kazanımlara yönelik etkinlikler açısından, işitme yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanmış yardımcı ders kitabında görsel okuryazarlığa yönelik daha fazla etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Genel olarak söylemek gerekirse, işitme yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanmış yardımcı ders kitabında etkinlik sayısının daha fazla olması olumlu bir durumdur. Çünkü işitme yetersizliği olan çocuklar eğitim süreçlerinde normal gelişen akranlarına kıyasla bilginin daha çok tekrarlanmasına ihtiyaç duymaktadırlar (Luckner, vd., 2005/2006). Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, bu etkinlikleri yürütürken işitme yetersizliği olan öğrencilerin farklılaşan özelliklerinin öğretmen tarafından fark edilip dikkate alınması ve bu etkinlikleri her çocuk için özel olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarında çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda yansıtabilmesidir.

Alanyazına bakıldığında, Akçay ve Okur Akçay (2017) yaptığı çalışmada, resimli hikâye kartlarının ifade etme becerilerine olan olumlu etkisini ortaya çıkarmışlardır. Alıcı ve ifade edici sözel dil gelişiminde yaşlılarının gerisinde performans sergileyen işitme yetersizliği olan çocuklar göz önüne alındığında, onlara sunulacak etkinliklerin hikâye kartlarıyla ifade etme, görseller üzerine konuşma, görseller üzerinden tahmin yapma, görsellerle ilgili dinleme çalışmaları yapma gibi daha yoğun görselli ve görsel okuryazarlık becerilerini geliştirici uygulamalardan oluşması önem arz etmektedir. Bu çalışma da ise, "Görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminler bulunur" kazanımına ilişkin etkinliklere işitme engelli öğrenciler için hazırlanmış yardımcı Türkçe ders kitabında hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durumun, işitme yetersizliği olan öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil



## İşitme Engelliler İlkokullarında Kullanılan 1. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Görsel Okuryazarlık Açısından İncelenmesi

gelişimlerin desteklenmesi için gerekli olan alıştırmaya ve etkinliklerin niteliğini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü dil tüm alt boyutlarıyla beraber bir bütündür ve öğretiminin de bir bütünsellik içinde olması gereklidir. Yine ayrı bir çalışmada ise, Örs ve Baş (2017) öğrenciler için hazırlanan görsel sunu ve görsel okuma etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmelerine olumlu etki ettiğini ve öğrendiklerini zihinlerinde yapılandırmalarına olumlu etki ettiğini tespit etmiştir. Yaptıkları çalışmada, hazırladıkları etkinliğin "Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar." kazanımını öğrencilerde geliştirmeye yönelik destekleyici olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da, benzer şekilde "Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar" kazanımını geliştirmeye yönelik etkinlikler ders kitaplarında incelenmiştir. Fakat ders kitaplarının her ikisinde de öğrencilerin ayrıntılara dikkat ederek görselleri yorumladığı etkinliklere çok daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Oysaki görsel okuryazarlık, görsellerdeki ayrıntılara dikkat ederek görsel mesajları doğru yorumlamak ve bu mesajları sözel ya da yazılı olarak ifade edebilmeyi içermektedir. Bu kazanıma yönelik çeşitli ve farklı seviyedeki etkinliklere bu kazanımın edinilebilmesi için daha sık yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü özel eğitim gereksinimi olan grupta bulunan işitme yetersizliğine sahip öğrenciler daha yoğun tekrara ihtiyaç duymaktadır. Örs ve Baş'ın (2017) yine aynı çalışmasında, görsel materyallerle ders sunumu sonrası öğrencilerden çalışma kağıtlarını doldurmalara istenmiş ve öğrencilerin normal ders süreçlerinden daha rahat yazı yazdıkları görülmüştür. Bu bulguyla ders kitaplarında yer alan etkinliklere ek olarak bütünleyici etkinliklerin kullanımının önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır. Özellikle dil ve dile bağlı gelişim alanları da problemler yaşayan işitme yetersizliği olan öğrenciler için okuma yazma öğrenme ortamlarını görsel materyallerle desteklemek onların okuma yazmaya karşı motivasyonunu olumlu etkileyecektir. Bireylerin sahip oldukları potansiyeli en iyi düzeyde ortaya koyabilmesini amaçlayan özel eğitimde, işitme yetersizliği olan bireylerin güçlü yanlarının desteklenerek onlara en uygun eğitim ve sağaltımın sağlanması da oldukça önemlidir. Aynı şekilde, işitme yetersizliği olan öğrenciler gibi farklı bireysel özelliğe sahip öğrenciler için ise bütünleyici etkinliklere ek olarak etkinliklerin uyarlanabilir olmasının bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada incelenen her iki kitap için ise uyarılmanın uygulayıcı tarafından yapılabilir nitelikte olduğu saptanmıştır.

Temizkan ve Ünlüoğlu (2017) yaptığı çalışmada ise, görsel destekli yazma etkinliklerinin yazılı anlatım becerisinin gelişmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise, işitme engelli öğrenciler için hazırlanan Türkçe 1 yardımcı ders kitabı ve İlkokul Türkçe 1 ders kitabında "Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar." kazanımına ilişkin sayıca kısmen yeterli etkinliğin yer aldığı görülse de "Yazılarını görsel unsurlarla destekler." kazanımına yönelik çok az sayıda etkinlik tespit edilmiştir. Oysaki görsel destekli yazma etkinliklerinin yazılı anlatım becerilerinin dil ve anlatım yönünü destekleyen araştırma bulguları mevcuttur (Temizkan & Ünlüoğlu, 2017). Yazılı anlatım becerilerinde işiten akranlarına kıyasla problemler yaşayan işitme yetersizliği olan öğrencilerin (Erdiken, 2010) yazılı anlatım becerilerini görsel unsurlarla desteklemek ve bu doğrultuda kullanılan ders kitaplarında görsel destekli yazma etkinliklerine yer vermek önemlidir. Öztürk ve Kavas (2019), 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programını görsel okuma ve görsel sunu becerileri açısından incelediği çalışmasında, programın dinleme alt boyutuna ilişkin görsel okuma ve sunu kazanımlarıyla öğrencilerin iyi bir medya okuru olabilmelerinin hedeflendiğini ortaya koymaktadır. Fakat çalışmada İlkokul Türkçe 1 ders kitabında "Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminde bulunur." kazanımına ait sadece 4 etkinlik, işitme engelli öğrenciler için hazırlanan ilkököl Türkçe 1 yardımcı ders kitabında ise bu kazanıma yönelik hiç etkinlik bulunmaması önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, kazanımın hedefine ulaşabilmesi için sadece ders kitaplarının eğitim materyali olarak kullanılması son derece yetersiz kalacaktır. Fakat ilgili alan yazın öğretmenlerin sıklıkla kullandığı materyalin ders kitapları olduğunu göstermektedir (Ceyhan & Yiğit, 2005). Ders kitaplarındaki etkinliklerin eğitim programlarında yer alan kazanımlarla uyumu hedef davranış örüntülerini öğrenciye kazandırabilmesi için çok önemlidir. Araştırmada incelenen ders kitaplarında ayrıca, sadece görselleri kullanarak mesaj iletmelerini sağlayan etkinliklere de rastlanmamaktadır. Öztürk ve Kavas (2019) yaptığı çalışmada görselleri kullanarak mesaj oluşturmaya dair kazanımların ayrıca Türkçe dersi öğretim programında da yer almadığını belirtmiştir. Oysaki görsel bir dil kullanan işitme yetersizliği olan öğrenciler için görselleri kullanarak kendini ifade etmesine yönelik etkinliklerin onların iletişim becerilerini güçlendireceği düşünülmektedir. İşitme yetersizliği olma durumundan

bağımsız işiten akranlarıyla aynı görsel kitle iletişim araçlarını kullanmayı ve görselleri anlamlandırabilmeyi işitme yetersizliği olan öğrencilere kazandırabilmek onların toplumla bütünleşmesi için de ayrıca önemlidir.

Bu doğrultuda söylenebilir ki, ders kitapları özellikle etkinliklerinde ek soru oluşturma vb. yöntemlerle daha fazla kazanıma hizmet edecek şekilde uyarlanmalıdır. Etkinliklerde öğrenme alanlarının tümüne yönelik eşit soru ve etkinliklere yer verilmelidir. Öğrencilerin buldukları sınıf düzeyinin öğretim programında yer alan kazanımları edinmeleri ve ihtiyaç duydukları alıştırmaya ve tekrar yaşantılarının kazandırılması için etkinliklerin hedef kazanımlarla örtüşmesi gerekir. Bu yüzden, kitaplarda kullanılan etkinlikler ile programda yer alan kazanımların örtüşmesine daha çok özen gösterilmelidir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin işiten akranlarıyla aynı müfredat ile eğitim öğretime devam ettikleri düşünüldüğünde ilkökul Türkçe 1 kitabında görsel okuryazarlık kazanımlarına yönelik etkinliklerinin sayısı artırılabilir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere işitme yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanmış ilkökul 1 Türkçe yardımcı ders kitabında öğrencilerin işitme kayıpları da göz önüne alınarak yer verilebilir.

Ayrıca, Türkçe ders ve yardımcı ders kitaplarında yer alan etkinliklerin ve programda yer alan kazanımların arasında bir bütünlük ve bağ beklenmektedir. Yer alan çalışmaların farklı bireysel özelliğe sahip öğrencilere sunulacağı göz önüne alındığında etkinliklerin uyarlanabilir olması gerekmektedir. Fakat, ilkökul Türkçe 1 ders kitabı ve işitme engelli öğrenciler için hazırlanmış yardımcı ders kitabında düzey açısından önemli farklılıklar bulunmaktadır. Aynı bir müfredata sahip olmayan işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitsel performansları göz önüne alındığında genel eğitim sınıflarında kullanılan ilkökul Türkçe 1 ders kitabının onlar için fazlasıyla ağır olduğu söylenebilir. Çünkü bilinmektedir ki işitme yetersizliği olan bireyler okuma bilgisini edinmede yaşlılarıyla karşılaştırıldığında daha fazla problem yaşarlar (Smith, 2004). Bununla birlikte işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazma problemleri de yaşadığı ve yazma performanslarının işiten akranlarından daha geri olduğu bilinmektedir (Cepdibi, 2020; Efe & Karasu, 2017; Karasu & Girgin, 2007; Sümer & Turna, 2018). İki ders kitabının bilgi ve zorluk düzeyinin birbirinden farklı olması nedeniyle bu iki kitabın birbirini tamamlar nitelikte olduğunu söylemek güçtür. Fakat işitme yetersizliği olan öğrencilerin ayrı bir müfredata sahip olmamaları, öğretim programları üzerinde işiten akranlarıyla aynı becerileri kazanmasının beklenmesi onların aynı ders materyallerini kullanmalarını gerektirmektedir. Fakat işitme yetersizliği olan öğrencilerin özellikle dil ve dilin alt boyutlarına ilişkin performansları göz önüne alındığında onlara yönelik bir müfredat ve ders materyali oluşturulmasının gerekliliği daha net anlaşılmaktadır.

Genel olarak işitme yetersizliği olan öğrenciler için en büyük eksikliğin, onların gelişimlerine uygun düzeylendirilmeyen kazanımlara sahip eğitim programlarına devam etmesidir. Bu sebeple, genel eğitim programlarındaki hedef kazanımlar işitme yetersizliği olan öğrencilerin performans ve ihtiyaç düzeyine uygun olmamaktadır. Onlar daha yoğun, daha kapsamlı ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış programlara ihtiyaç duymaktadır. Bu çalışmanın bulgularından hareketle ise şu öneriler verilebilir:

- Türkçe ders ve etkinlik kitaplarında dil ve dile ait tüm boyutlar bütüncül bir şekilde ele alınmalı ve görsel okuryazarlık becerileri dile ait tüm boyutlarda desteklenmelidir.
- Ders kitapları hazırlanırken çocuğa görelilik ilkesi göz önünde bulundurulmalı ve etkinlikler her çocuğa uyarlanabilir olmalıdır.
- Görsel okuryazarlığa ilişkin becerilerin genellenmesi ve kalıcılığı için etkinlik önerileri ders kitaplarında yer almalıdır.

#### Kaynaklar

- Akçay, A. ve Akçay, N. O. (2017). Hikâye kartlarının çocukların görsel ifade becerileri üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (3), 417-432.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154), 37-47.
- Alpan Bangir, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 74-102.

## İşitme Engelliler İlkokullarında Kullanılan 1. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Görsel Okuryazarlık Açısından İncelenmesi

- Artam, B. ve Baştuğ, Ö. (2017). *İlkokul Türkçe 1 işitme engelli öğrenciler için hazırlanan yardımcı ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Cepdibi, S. (2020). *İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı dil becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Civelek, D., Yılmaz Gündüz, D. ve Karafilik, F. (2019). *İlkokul Türkçe 1 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Cole, E., & Flexer, C. (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. San Diego: Plural Publishing.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 272-286.
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (2019). *Ders kitabı incelemesi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Efe, A & Karasu, P. (2017). Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Yazdıkları Öykülerin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 329-354.
- Girgin, Ü. (1997). *Eskişehir ili ilkokulları 4 ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümlene ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Girgin, M. C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 15-28.
- Güvendi Kaptan, S. ve Kaptan, A. Y. (2004, Temmuz). *Ders kitaplarındaki tasarım sorunları ve öğrencilerin öğrenme düzeyine etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş sözlü bildiri. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Karal, Y , Şilbir, L , Bahçekapılı, E. ve Atasoy, M . (2015). İşitme engelli bireyler için grafik sembollerle oluşturulmuş öğrenme materyalleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education* , 3 (3).
- Karasu, P. & Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli çocukların yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 467-488.
- Luckner, J. L, Sebald, A. M., Cooney, J. Young III, J., & Muir, S. G. (2005/2006). An examination of the evidence based literacy research in deaf education. *American Annals of Deaf*, 150 (5), 443-455.
- Marschark, M., Paivio, A., Spencer, L. J., Durkin, A., Borgna, G., Convertino, C., & ark. (2017). Don't assume deaf students are visual learners. *Journal of developmental and physical disabilities*, 29 (1), 153-171.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı. Etkileşimli bir yaklaşım*. (Çev. Mustafa Çevikbaş (Ed.)). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *İlköğretim okulu ders kitaplarının değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. (2012, 12 Eylül). *Resmi Gazete* (28409). Erişim Adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nikolarazi, M., Vekiri, I., & Easterbrooks, S. (2013). Investigating deaf students' use of visual multimedia resources in reading comprehension. *American Annals of the Deaf*, 157(5), 458–473.
- Örs, E. ve Baş, B. (2018). İkinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 95-113.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler* (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özmentar, M. ve Bingölbali, E. (2009). Sınıf öğretmenleri ve matematiksel zorlukları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 8 (2) , 401-427 .
- Öztürk, İ. Y. ve Kavas, M. (2019). Görsel okuma ve görsel sunu becerileri bağlamında 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 23-39.

- Smith, F. (2004). *Understanding reading*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sümer, H. M., & Turna, C. (2018). İşiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin özetleme becerileri açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 531-551.
- Temizkan, M. ve Ünlüoğlu, C. (2017). Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 437-448.

## Extended Abstract

### Introduction

Literacy of today's world is gaining much more visibility. Visual literacy with its increasing importance is one of the most important among the basic skills in general education (Akpınar, 2009). "Visual literacy skills" took part in the Turkish curriculum (MoNE, 2018) and, the curriculum included the objectives which is serving to development of visual literacy. Visual literacy is an important power, especially for teachers, that can be used to increase the quality of the learning process. Also, it is important to gain and support visual literacy skills for students with special needs and students who need information presented differently.

Based on this idea that deaf children in the group that requires an individualized education are visual learners throughout their academic life (Marschark, Pavio, Spencer, Durkin, Borgna, Convertino & Machmer, 2016), in this study, the books used by the deaf students in Turkish lessons were examined by considering the qualitative and quantitative characteristics of the activities for visual literacy. There is no study investigating the visual literacy skills of deaf students who use sign language, a visual language, in national literature. For this reason, it was thought that this research will fill the gap in the literature.

### Method

Document analysis methodology was used for this research. The aim of the research is to examine the activities' "the Turkish 1 elementary textbook (Civelek, Gündüz & Karafilik, 2019)" and "Turkish 1 supplementary textbook for the deaf (Artam & Baştuğ, 2017)" in terms of whether it includes the objectives that are thought to serve the development of visual literacy skills in "Turkish curriculum(MEB, 2018)". For this reason, the approach that was used is qualitative in this research. Before the data analysis, the objectives in the Turkish curriculum was examined in detail and, the activities in the textbook were screening through the objectives in the curriculum. With Maxwell's definition, based on the similarity analytical strategy was used in this research. The circumstance of the activities in the textbook, whether is included visual literacy skills, which are categorized according to 7 objectives that are thought to be related to visual literacy in the curriculum was determined by these categories and, the activities were classified. In the classifying process, a categorical encoding matrix was used.

### Result and Discussion

43 activities relevant to visual literacy objectives in the Turkish 1 elementary textbook and, 106 activities relevant to visual literacy objectives in the Turkish 1 elementary supplementary textbook for the deaf was determined. In the "Turkish 1 elementary supplementary textbook for the deaf", it has been determined that there is no activity related to the objective "S/he makes predictions about the text s/he will listen/watch based on the visual." If in "The Turkish 1 elementary textbook", there are sufficient activities quantitatively related to the objective "S/he writes words and sentences about image." But, there is only one activity related to the objective "S/he supports his/her writing by using visuals". This circumstance has emerged as an important deficiency.

Whereas, it is very important that including activities aimed at improving the listening skills of students who are deaf, because of supporting their development. Especially, activities such as conversation about visuals, guessing games, etc. play a key role for development of listening skills. For

## **İşitme Engelliler İlkokullarında Kullanılan 1. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Görsel Okuryazarlık Açısından İncelenmesi**

this reason, it is thought that, activities about visual literacy relevant to listening skills would support their education and development process who are deaf.



## **İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi \***

*Refika ERDOĞAN\*\**  
*Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU\*\*\**

### **Öz**

Bu araştırmada ilkökul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Rize ilinin Pazar ilçesinde bulunan TOKİ ilkökulu 4/A sınıfı (14) öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma, ön test-son test tek gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırma nitel verilerle desteklenmiştir. Deneysel işlem öncesinde ve sonrasında Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır. Deneysel çalışmalar altı hafta devam etmiştir. Deneysel çalışma boyunca yazma derslerine yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Veri toplama araçları çalışma grubunda ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışma kapsamında nicel verilerin analizinde SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma boyunca uygulanan yansıtıcı düşünme günlükleri, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının neticesinde elde edilen son test puanları ön test puanlarına göre yüksek çıkmıştır. Çalışma grubunun ön test ve son test puanları Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanarak karşılaştırılmış ve ön test ve son test puanları arasında manidar bir farklılık olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yaratıcı yazma, yansıtıcı düşünme, yazma

### **Primary School 4. Grade in Turkish Class examining Effect of Reflective Thinking Supported Creative Writing Studies on Students' Creative Writing Skills**

#### **Abstract**

In this study, Primary school 4. grade in Turkish class effect of reflective thinking supported creative writing on students' creative writing skills was searched. The research working group consists of 4/A grade (14) students from TOKİ primary school in Rize province is located in Pazar district. The research is pre-test-final test a one group semi-experimental study. The researched was supported with qualitative data. Creative writing assessment rubric has been used before and after experimental procedure. Experimental studies sustained for six weeks. During the experimental study, it was carried out by researcher through reflective thinking supported creative writing studies. Data collection tools have been implemented as pre-test-final-test in research group. SPSS 20,0 statistical package program has been used Analysis of quantitative data within the scope of the study. Reflective thinking logs were implemented throughout the research were analyzed with content analysis method. According to the research results, obtained as a result of reflective thinking supported creative writing studies as regards the pre-test scores, the final tests scores has

\* Bu makale, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında, 2019 yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında hazırladığı yayımlanmamış yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

\*\* Uzman, TOKİ ilkökulu, Pazar/Rize, refikaerdogan@outlook.com, ORCID: 0000-0001-6924-6162

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Çayeli/Rize, esra.ekinci@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1080-4593

been high. The study group's pre-test and test and between the pre test and final test scores have been found significant difference.

**Keywords:** Creative writing, reflective thinking, writing

### Giriş

Bilimde ve teknolojiye gerçekleşen gelişim ve değişimler, kişilerin ve toplumların ihtiyaçları, öğrenme öğretme yaklaşımlarındaki gelişim ve yenilikler bireylerden beklenen rolleri de etkilemiş ve değiştirmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) hedefi, hayat boyu bireyin ihtiyacı olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazandırmaktır. Program, öğrencilerin bu becerileri edinip kullanarak kendilerini çeşitli yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim becerileri kazanmaları, Türkçe sevgisiyle istekli bir şekilde okuma yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak yapıda içinde beceri, bilgi ve değerleri barındırmış şekilde oluşturulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre bireyin kişisel ve sosyal yönden gelişmesinin ve mesleki yetileri kazanmasının ön koşulu dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesi şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2018). Okuma, anlama, düşünme, düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak belirtme gibi temel becerilerin kazandırıldığı Türkçe dersleri, öğrencilerin yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarılmasına ve hayal gücünün geliştirilmesine katkı sağlayan etkinlikleri içeren önemli bir imkân olarak düşünülebilir (Kasap, 2019: 1).

Günümüzde her sektörde eleştireni sorgulayan, düşünen, çözümler bulan, duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ortaya koyabilen bireylere olan ihtiyaç artmaktadır. Tüm bu beklentiler göz önünde bulundurularak analitik düşünme becerisinin ve hayal gücünün geliştirilmesi önem kazanmıştır (İpşiroğlu, 2006: 9). Öğrencilerin yetenek, ilgi ve çağın gereklilerine göre gelişmelerini sağlamak eğitim kurumlarında gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin amaçlarından biridir. Bu nedenle temel okuma yazma süreçleri ile birlikte başlayan okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerileri geliştirilip öğrencilerin akademik başarıları yükseltilmeye çalışılır (Karatay, 2011: 23). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil öğreniminin doğrusal bir faaliyet olmadığı ve dil becerilerinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımının kullanılmasının uygun olmayacağı anlaşılmaktadır. Temel dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi için farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması daha doğru bir yaklaşım olarak görülmektedir. Öğrenciler bu süreçte aktif olarak yer almalı ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma noktasında da cesaretlendirilmelidirler. Öğrencilerin öğrendiklerini kendi yaşamları ile ilişkilendirmelerine fırsat veren etkinlikler ve çalışmalar ön plana çıkarılmalıdır (MEB, 2018).

Geçmişten günümüze eğitim sistemimizde yer alan Türkçe dersi öğretim programlarını incelediğimizde yaratıcılık, yaratıcı düşünme gibi kavramlar dikkat çekmektedir. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin dil gelişimleriyle ilişkili olarak eğitim süreci boyunca geliştirecekleri 9 temel beceriden bahsedilmektedir (MEB, 2005). Programın genel amaçlar bölümünde de yaratıcılığa ve yaratıcı düşünmeye değinilmiştir (Temizkan, 2010). Öğrenciler genellikle yazma alanında yaratıcı düşünme eylemlerini somutlaştırmaktadırlar. Bu sebeple öğretim programındaki yazma kazanımları çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır. Bulut (2012) yapmış olduğu çalışmada 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazmaya yönelik kazanımların büyük kısmının yaratıcı yazma yöntemine uygun olmadığını ifade etmiştir. Benzer bir çalışmayı yürüten Uygun ve Çetin de (2020) yapmış oldukları araştırmalarda 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazmaya yönelik kazanımların yaratıcı yazma için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Oysaki 2005 yılından itibaren eğitim sistemimizde yapılandırıcı yaklaşımın benimsenmesi ile birlikte yaratıcı düşünme ve yaratıcılık kavramlarının dikkat çektiği görülmektedir. Bu nedenle hazırlanacak yeni bir öğretim programında yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara yer verilmesinin önemi vurgulanmıştır. Yaratıcı yazma kazanımları hazırlanırken düşünme, sorgulama, üretme, planlama, eleştirme ve karar verme gibi becerilerin geliştirilmesine dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir (Uygun ve Çetin, 2020).

Bireyler duygu ve düşüncelerini dil aracılığı ile söze döküp başkalarına iletmektedirler. İnsanlar dile ait kelimelerle düşünür, duygu ve düşüncelerine şekil verir ve dil ile ifade eder. Dil ve düşünce karşılıklı olarak birbirini etkileyen iki yapıdır (Özkan, 2010: 29). Yazma becerisi okuma, konuşma, düşünme becerileri ile etkileşim içindedir. Okuduğu, duyduğu kelimeleri zihninde canlandıramayan

#### **İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**

birey, beklenen seviyede bir düşünme becerisi de geliştiremez (Öztürk, 2007: 3). Eğitim sistemimiz yapılandırmacı yaklaşımı esas alarak şekillenmiştir. Bu yaklaşım çerçevesinde bireyden beklenen, bilgi üzerine kendi zihinsel süreçlerini oluşturmasıdır. Bireyin öğrenme süreçlerinde aktif rol alması ve kendi yaşantıları yoluyla bilgiye ulaşması amaçlanmıştır. Eğitim sistemimiz ile ilgili bu açıklamalarda üstbilişsel becerilere sahip bireyler tasvir edilmektedir. Üstbilişsel becerilere sahip bireylerde gelişen düşünme türleri arasında eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünmenin yer aldığı görülmektedir (Tok, 2008). Yansıtıcı düşünmede bireyden beklenen, kendi öğrenmelerinin farkında olması, bu öğrenmelerin sorumluluğunu alması, kendini ve akranlarını değerlendirmesi, sorgulaması, yaratıcı düşünmesi, hatalarından ders çıkarması ve problem çözme becerisinin gelişmiş olmasıdır (Uygun, 2012: 5). Yansıtıcı düşünmede bahsedilen bu özellikler Türkçe dersinin öğrenme alanlarında uygulanan etkinlikler ve çalışmalar aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Diğer dil becerilerinde de olduğu gibi yazma becerisinin geliştirilmesi de birçok zihinsel beceriyi içinde barındırmaktadır. Bu zihinsel süreçler kelime dağarcığını geliştirir, öğrencilerin öğrenmelerini düzenlemelerini sağlar ve dili etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olur (Güneş, 2016: 158). Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ve çoğu yazma becerisinin iç içe olduğu görülmektedir. Yazma sürecinde birey deneyimleri hakkında düşünme fırsatı yakalar. Bu durum ise bireyin yansıtıcı düşünme becerisinin gelişmesine katkı sağlar (Bayrak ve Koçak-Usluel 2011).

Elçi (2018), tarafından yapılmış olan çalışmada yansıtıcı düşünme destekli yazma faaliyetlerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği ve sınıf ortamı açısından da faydalı olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra geleneksel yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya karşı kaygılarını artırdığı ama yansıtıcı düşünme destekli yazma çalışmalarının öğrencilerin kaygı düzeyini olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Tok (2008), yapmış olduğu çalışmada yazma eyleminin birden fazla zihinsel süreci içinde barındırdığını ifade etmiştir. Çalışmasının sonunda öğrencilerin yazma ve düşünme arasında bir ilişki olduğunu fark ettiklerini, okuduğunu anlamada, derinlemesine ve çok boyutlu düşünmede, mukayese etme, sıralama ve analiz etme becerilerinde gelişim gösterdiklerini kaydetmiştir. Ayrıca çalışmanın bir parçası olan yansıtıcı düşünme günlüklerinden elde edilen veriler neticesinde öğrencilerin yansıtıcı düşünmeye karşı olumlu tutum geliştirdiklerinden bahsedilmiştir.

Yaratıcı yazma ile ilgili alanyazın incelendiğinde öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesinde farklı yöntem ve tekniklerin önemli rol oynadığı görülmektedir. Öztürk (2007) ve Beydemir (2010) yaratıcı yazma yöntemlerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi üzerinde olumlu etkilerinden bahsetmişlerdir. Yazma etkinlikleri öğrenciler tarafından genellikle sıkıcı bulunmaktadır. Farklı etkinlik ve uygulamalarla öğrencinin ilgisi çekilebilir ve yazma süreci keyifli bir sürece dönüştürülebilir. Yaratıcı yazma etkinlikleri kullanılacak yöntemlerden biridir (Susar-Kırmızı, 2015). Bu araştırmalarla birlikte Akdal (2011), metinlerarası okuma yaklaşımının, Susar-Kırmızı ve Kasap (2017) da yaratıcı yazma ve yaratıcı okumanın ve Oğuz (2017) masalları birleştirme yoluyla yaratıcı yazma etkinliklerinin, yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu araştırmalarda geleneksel yazma yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin sıkıldıklarından, bu yöntemlere dayalı yürütülen yazma çalışmalarının verimli olmadığından ve yaratıcı yazma konusunda yeterli gelmediğinden bahsedilmiştir.

Günümüzde telefon, televizyon, tablet gibi birtakım teknolojik uyarıcılarla çocuklar çok küçük yaşta tanışmaktadırlar. Erken yaşta teknolojik araçlarla tanışan çocuklar bunlar karşısında pasif konumda yer almakta ve çocukların dil gelişimi sanal oyunlar, filmler, diziler aracılığıyla olumsuz yönde etkilenmektedir. 60-66 aylık çocukların ilkokula başlaması ile onlardan beklenen dil gelişimi ise daha farklı bir yödedir. Ebeveynlerin tablet, telefon, televizyon gibi teknolojik araç ve gereçleri çocukların kullanımına bilinçsizce sunması çocukların özellikle okula başladıkları dönemlerde olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır. Bebeklik ve çocukluk döneminde kendisini pasif konuma getiren teknolojik uyarıcılarla karşılaşması öğrencilerin düşünce üretme ve yazma konusunda zayıf kalmalarına neden olmaktadır. Zaten yazma konusunda zayıf olan öğrencilerden bir de eğitim sisteminde yer alan sonuç odaklı yazma anlayışı ile ortaya bir ürün koymasını beklemek öğrencilerin yazma konusunda isteksiz olmalarına ve yazmaya karşı ön yargı geliştirmelerine neden olmaktadır. Yaratıcı yazma çalışmaları bu ön yargıların yıkılmasına, öğrencilerin yazmaya karşı ilgi ve istek duymalarına yardımcı olacak bir alternatif olarak görülebilir. Öğrencilerin seveceği, ilgi çekici, kendi yaşantılarını, gözlemlerini,



duygularını ve hayallerini ortaya koyabileceği konular belirlemek öğrencilerin yazmaya karşı olan olumsuz düşüncelerini kırmada bir çözüm olabilir. Böylece öğrenciler yazma sürecine tam anlamıyla dâhil olup bu süreci kendileri de yönetebilirler. Yansıtıcı düşünmenin temelinde de bu vardır. Bireyler kendi düşünme süreçlerini kendileri kontrol ederler. Eksik oldukları noktaları ve hatalarını kendi deneyimlerinden dolayı çıkararak fark edip düzeltirler.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmede güçlük çektiğini göstermektedir. Öğrencilerin yaşadıkları bu güçlükleri yenebilmesi için yazma sürecine kendisinin dâhil olup her bir aşamada bizzat rol almaları gerekmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini gözden geçirerek, kendilerini sorgulayarak, değerlendirerek hatalarını ve eksiklerini görüp düzeltme fırsatı bulabileceği düşünme etkinliklerinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, yazma ve düşünme arasında sıkı bir bağ olduğu düşünülerek yansıtıcı düşünme ve yaratıcı yazma konusu birlikte ele alınmıştır. Bu sebeple araştırmamızın problem cümlesi “İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin olup olmadığını incelemek” şeklinde belirlenmiştir.

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanacak olan yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma etkinliklerinin yaratıcı yazma üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaç sorularına yanıt aranmıştır:

1. Deneysel işlem öncesinde ve sonrasında çalışma grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma ön test ve son test puanları arasında manidar bir farklılık olup olmadığını belirlemek,
2. Öğrencilerin Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının uygulanmasına yönelik görüşlerini, yansıtıcı düşünme günlüklerinden hareketle tespit etmek,
3. Öğrencilerin yaratıcı yazma ürünlerinin sınıf içinde paylaşılmasının ve yansıtıcı düşünme panolarında sergilenmesinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemektir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı yazma üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel çalışmalar, bir durumu açıklamaktan daha fazlasını elde etmemizi sağlar. Araştırma konusu üzerinde neden sonuç ilişkisini ortaya koymayı sağlar (Büyüköztürk vd., 2015: 196). Yarı deneysel çalışmalar ise deneysel çalışmalardan hemen sonra gelen araştırma modelleridir. Deneysel modeller için gerekli şartların tam olarak sağlanamadığı veya yeterli olmadığı durumlarda yarı deneysel modelden faydalanılır (Karasar, 2012: 99). Yarı deneysel yöntem eşitlenmemiş gruplara yalnızca son test uygulanması, tek bir gruba ön test ve son test uygulanması ve eşitlenmemiş gruplara ön test ve son test uygulanması gibi farklı şekillerde uygulanabilir (Çepni, 2010: 115). Bu araştırmada ise çalışma grubunun özellikleri dikkate alındığında tek bir gruba ön test ve son test uygulanmasının uygun olduğu düşünülmüştür.

### Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Rize ilinin Pazar ilçesinde bulunan TOKİ ilkokulu 4-A sınıfına devam eden 9 erkek 5 kız öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma yarı deneysel desene göre düzenlendiğinden bir sınıf üzerinden uygulama süreçlerinin yürütülmesinde ve verilerin elde edilmesinde sorun olmayacağı düşünülmüştür.

4. sınıf konularının genel olarak yoğun olması nedeniyle her öğretmenin böyle bir uygulama için ekstra ders saati ayıramayacağı düşünülerek bu yönde bir seçim yapılmıştır. Araştırmacının öğrencileri tanıyıp tanıması ve okul yönetimi tarafından uygulama süreçlerinde kolaylık sağlanacağı araştırmanın sorunsuz olarak yürütülmesine imkân sağlamıştır. Karasar'a (2012: 111) göre özellikleri çok iyi bilinen küçük bir gruptan konuya odaklanmış iki gözlemcinin elde edeceği veriler, özellikleri tam olarak bilinmeyen bir evrenden farklı yeterlilikleri olan çok sayıda gözlemcinin elde edeceği verilerden daha faydalı bulunmaktadır.

## İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verilerin elde edilmesinde Yaratıcı yazma Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır. Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği araştırmacı tarafından ilgili alan yazını ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan yaratıcı yazmaya yönelik kazanımlar incelenerek oluşturulmuştur. Çepni'ye (2010: 128) göre bir araştırmacı kendi verilerini oluşturmadan önce ikincil verilere de mutlaka bakmalıdır. İkincil veriler problem durumuna daha iyi odaklanmayı sağlar. Bu sayede araştırma için hangi yöntemin daha uygun olacağı konuda da yol gösterir.

Alanyazını incelendiğinde 4. Sınıf düzeyinde değerlendirme yapabilmek için en uygun ölçeğin Susar Kırmızı ve Beydemir (2012) tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Ürünleri Değerlendirme Ölçeği olduğu görülmektedir. Bu ölçekte bulunan yaratıcı yazma kazanımları 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı kitabı ve MEB tarafından önerilen Türkçe ders kitapları incelenerek belirlenmiştir. Ancak bu araştırma 4. sınıf düzeyinde yürütüldüğü için ölçekteki bazı maddeler 4. Sınıf kazanımları incelenerek elenmiştir. Rubrik için hazırlanan kazanımlar iki Türkçe öğretmeni iki dördüncü sınıf öğretmeni iki üçüncü sınıf öğretmeni ve iki uzman tarafından alınan görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir. Hazırlanan Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği'nde yaratıcı yazma alanına ait 20 kazanım bulunmaktadır. Kazanımların her biri 0 ile 5 arasında puanlanmıştır. Bu puanlamaya göre bir öğrenci rubrikten en düşük 0 puan ve en yüksek 100 puan alabilir. Yansız bir puanlama gerçekleştirebilmek için tüm kâğıtlar değerlendirilmeden önce rastgele beş öğrencinin kâğıdı seçilmiştir. Bu beş kâğıt iki uzman, bir Türkçe öğretmeni ve iki sınıf öğretmeni tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler neticesinde elde edilen veriler karşılaştırılmış ve tarafsız bir değerlendirme için yol gösterici olmuştur.

Araştırmada nitel verilerin elde edilmesinde Yansıtıcı Düşünme Günlükleri kullanılmıştır. Yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmeye çalışırken öğrenciler günlük tutmaya teşvik edilir. Bu sayede öğrenciler kendilerinin, düşüncelerinin ve bu sürecin farkına varmış olurlar (Yavuz 2017: 66). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede günlük tutmanın faydaları ise Ünver (2005: 142) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Yeni problemler ve sorular üzerine düşünmeyi tetikler.
- Bireyin düşüncelerini düzenlemesine yardımcı olur.
- Öğrenme materyal ve sürecini değerlendirmeyi sağlar.
- Duygu ve düşüncelerdeki değişim ve gelişmeleri görmeyi sağlar.
- Bireyin kendi öğrenmesini değerlendirmesine fırsat tanır.
- Benzer hataları tekrarlamayı önler.
- Bireyin kendi öğrenme süreçlerini daha iyi gözlemlemesine yardımcı olur.

Öğrenme günlükleri, öğrenciler dersin konusunu ne düzeyde anladı, kazanımlara ulaşma durumu nedir, süreçteki zayıf ve güçlü yanları nelerdir gibi sorularını kendilerine sormalarını sağlayacak ve yansıtıcı düşüncelerini geliştirebilecek şekilde oluşturulmuştur. Böylece öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri amaçlanmıştır (Yavuz, 2017: 66). Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmaları ve uygulama süreci hakkındaki düşüncelerini görmelerini ve kendilerini değerlendirmelerini sağlayabilmek için bu araştırmada da yansıtıcı günlükler kullanılmıştır.

Yavuz (2017), tarafından 3. sınıf düzeyinde yapılan bir araştırma için iki sınıf öğretmeni ve iki akademisyenin görüşlerine dayanılarak hazırlanmış olan yansıtıcı düşünme günlükleri incelemiş ve araştırmacının örnekleme uygun olacağı düşünülerek araştırmada bu günlüklerde yer alan sorulardan faydalanılmıştır. Araştırma boyunca 14(öğrenci)x6(hafta)=84 günlük incelenmiştir. İncelenen günlükler içerik analizine tabi tutularak çeşitli kodlar ve temalar oluşturulmuştur.

### İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında Türkçe Öğretim Programı'nda (2018) yer alan 4. sınıf kazanımlarından yaratıcı yazmaya yönelik kazanımlar belirlenmiştir. Alanyazını gözden geçirilmiş, sınıf düzeyi ve kazanımlar doğrultusunda ders planları hazırlanmıştır. Ders planlarının hazırlanmasında iki Türkçe öğretmeni üç sınıf öğretmeni ve bir uzmanın görüşleri alınmıştır. Ders planlarının yaratıcı yazmayı desteklemesinin yanı sıra yansıtıcı düşünmeyi de geliştirecek kapsamda olmasına dikkat edilmiştir. Yaratıcı yazmayı destekleyebilmek için cümle geliştirme, paragraf geliştirme, bir fotoğraftan ilgi çekici

haber yazma, fotoğraflarla diyalog oluşturma, düşünce kümelerine dayalı metin oluşturma, fotoğraf çekme ve bu süreçle ilgili duygu, düşünce ve deneyimlerini paylaşma etkinlikleri ile ders planları oluşturulmuştur. Ayrıca çalışmanın yansıtıcı düşünce becerilerini de desteklemesi adına etkinlikler esnasında yansıtıcı düşünmeye teşvik edici sorulara, kendini değerlendirmeye, kendine soru sormaya, zihin haritalarına, görsel ve işitsel materyallere, öğrenme günlüklerine ve yansıtıcı düşünme panolarına yer verilmiştir. Uygulama süreci 6 hafta boyunca her hafta 2 ders saati ayrılarak yürütülmüştür.

Araştırmanın uygulama sürecinde, çalışma grubundaki öğrencilere yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma etkinlikleri aracılığıyla kendi düşünme süreçlerinin farkına varmak, sorgulayıcı sorular sormak, yaratıcı fikirler ortaya çıkarmak ve bunu ders sürecine yaratıcı yazma ürünleri ile yansıtma amaçlanmıştır. Bu doğrultuda veri toplama amaçları belirlenmiş ve geliştirilmiştir.

Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılı 2. döneminde TOKİ İlkokulu 4-A sınıfında okuyan 14 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma becerilerinin yaratıcı yazma becerisi üzerindeki etkisi araştırılmaktadır. Bu amaçla öncelikle çalışma grubunda bir ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test uygulaması yaratıcı yazma yöntemlerinden biri olan hikâye tamamlama olarak belirlenmiştir. Kullanılacak olan hikâye, Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kurulu'nun (IEA) 2001 yılında yürüttüğü Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'nde (PIRLS) bulunan metinler arasından seçilmiştir. Hikâye seçiminde bir Türkçe öğretmeni, iki dördüncü sınıf öğretmeni ve bir uzman görüşü alınmıştır. Belirlenen metinlerden sınıf düzeyine uygun hikâye edici bir metin türü olan Baş Aşağı Fareler metni seçilmiştir.

Yaratıcı yazmada metin sonu tamamlama etkinlikleri çok kullanılan bir yöntemdir. Metin sonu tamamlama etkinliklerinde, metin en çarpıcı, en heyecanlı yerde kesilir. Öğrencilerden metinde yer alan olay örgüsünü, karakterleri ve aralarındaki çatışma noktalarına dikkat ederek metnin devamını yazmaları istenir (İpşiroğlu, 2006: 45). Belirlenen hikâyenin ön test uygulamasından sonra öğrencilerle yansıtıcı öğrenme ölçütlerine dayalı anlaşmalı öğrenme ortak bildirgesi hazırlanmış, öğretmen ve öğrenciler tarafından imzalanarak uygulama başlamadan önce sınıf panosuna asılmıştır. Bu aşamadan sonra 6 haftalık uygulama süreci başlamıştır. Hazırlanan ders planları doğrultusunda her hafta 2 ders saati olmak üzere Türkçe derslerinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilmiştir. Her etkinliğin sonunda isteğe bağlı olarak öğrenciler çalışmalarını arkadaşları ile paylaşmış ve çalışmalarını değerlendirmiştir. Tamamlanan yaratıcı yazma çalışmaları sınıf içerisinde oluşturulan yansıtıcı düşünme panolarında sergilenmiştir. Her hafta yapılan etkinlikler sonrasında öğrencilere yansıtıcı düşünme günlükleri verilmiş ve kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu günlükler öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Yansıtıcı günlükler hiçbir müdahale olmaksızın öğrenciler tarafından bireysel olarak doldurulmuştur. 6 haftalık uygulama sürecinin bitmesi ile son test olarak başta belirlenen hikâye tamamlama etkinliği tekrar edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği kullanılarak her bir öğrencinin ön test ve son test puanları tespit edilmiştir. Araştırmada öğrenciler bireysel olarak değerlendirilmiştir. Rubrikte 20 kazanım bulunmaktadır. Öğrencilerin ön test ve son test puanları ve her bir kazanımdan aldıkları puanlar bireysel olarak karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ağırlıklı olarak başarı gösterdikleri ve yeteri kadar başarı gösteremedikleri kazanımlar belirlenmiş buna yönelik öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

Bir gruba ait tekrarlı ölçümlerin ortalamalarını karşılaştırmak için örneklem sayısı az ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılabilir. Bu test her bir veri çifti için ikinci ölçümden birinci ölçümü çıkararak aradaki farkı hesaplar. Farkın negatif olması durumunda mutlak değerlerine göre bir sıralama ölçeğine çevirir. Örneklem sayısının az olması, sayı yeterli olsa bile dağılımda normalliğin sağlanamaması gibi durumlarda ilişkili (bağımlı) örneklem t testi yapılamaz. Böyle durumlarda parametrik olmayan bir çeşit karşılaştırma testi olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile ölçümler arasında fark olup olmadığına bakılabilir (Can, 2014). Yapılan araştırmada da örneklemin 14 öğrenciden oluşması nedeniyle bu analiz yönteminin uygun olacağı düşünülmüştür. Öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Bu teste yönelik analizler nicel verilerin analizi başlığı altında yer almaktadır.

#### İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Nitel verilerin analizinde sosyal bilimlerde sık kullanılan yöntemlerden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi belirli kodlar oluşturulur ve bu kodlarla uzun metinlerin içerikleri daha küçük içerikler hâlinde ortaya konulur. Bu sistematik teknikle belirli kelime veya kavramların varlığı, anlamları ve ilişkileri tespit edilir ve çeşitli analizlerle metin içindeki mesajlara ilişkin çıkarımlarda bulunulur (Büyüköztürk vd., 2015: 246). Yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler bir nitel veri analizi yöntemi olan içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda çeşitli kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Bu kod ve temalar oluşturulurken veri analizinin güvenilirliği Miles & Huberman'ın (2015) [Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100=85] formülü kullanılarak test edilmiştir (Akt.: Tozduman-Yaralı vd., 2016). Kodlayıcılar arasında görüş ayrılığına neden olan maddeler üzerinde anlaşmaya varılmıştır. Ayrıca çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla nitel verilerin analizi bölümünde öğrencilerin yansıtıcı günlüklerdeki görüşlerine de yer verilmiştir.

#### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analizine dayalı bulgularına ayrı başlıklar hâlinde yer verilmiştir.

#### Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanan hikâye tamamlama etkinliğinden elde edilen veriler 20 kazanım içeren Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Altı haftalık uygulama sürecinin başında ve sürecin sonunda öğrencilerle yaratıcı yazmaya yönelik hikâye tamamlama etkinliği yapılmıştır. Öğrencilerin uygulama sürecinin başında ve sonunda yazdıkları bu yazılar, araştırmada ön test ve son test olarak değerlendirilmiştir. Bir Türkçe öğretmeni, iki sınıf öğretmeni ve iki uzman görüşü alınarak değerlendirmeler karşılaştırılmış ve bunun sonucunda öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini daha iyi görebilmek için bazı yorumlarda bulunulmuştur. Çalışma grubundaki öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13 ve Ö14 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1.

*Çalışma Grubu Yaratıcı Yazma Ön Test- Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Son Test- Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0,00	0,00		-3,18
Pozitif Sıralar	13	7,00	91,0	0,00	
Fark Olmayan	1	-	-		

\*Negatif sıralara dayalı

Tablo 1'e göre çalışma grubunun Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği'ne göre almış oldukları ön test ve son test puanları arasında  $p=0,00<0,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Çalışma grubunun ön test puan ortalaması 46,92 bulunmuşken, son test puan ortalaması 60,42 bulunmuştur. Elde edilen veriler çalışma grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerdeki gelişimi daha iyi gözlemleyebilmek adına öğrencilerin Yaratıcı Yazma Rubriği'nden aldıkları ön test ve son test puanları Tablo 2'de verilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin gelişim gösterdikleri kazanımlar doğrultusunda hikâyelerinde yer alan ifadeler de bireysel olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2.

*Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği Ön Test ve Son Test Sonuçları*

Öğrenciler	Ön Test	Son Test
Ö1	53	77
Ö2	77	80
Ö3	32	61
Ö4	37	68
Ö5	26	35
Ö6	83	89
Ö7	39	53
Ö8	55	62
Ö9	74	74
Ö10	35	49
Ö11	13	16
Ö12	32	40
Ö13	59	70
Ö14	42	72

Ö1'in ön test (53) ve son test (77) puanları arasında fark olduğu görülmüştür. Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği'nde yer alan yaratıcı yazma kazanımları açısından tek tek incelediğimizde en belirgin artışın "yazısında ilgi çekici örneğe yer verme", "yazısında bilinen bir ögeyi yeni bir biçimde ifade etme", "günlük hayatla ilişkilendirme" ve "yazısında ana fikre özgün yorumlarla ulaşma" kazanımlarında olduğu görülmüştür.

"...onlarda baş aşağı durdular ve kapana yakalandılar ama 3 tanesi hariç. Bu 3 fare ayrı ailedendi. Farelerin birisi Türk, diğeri Hindistan ve sonuncusu Azerbaycanlıydı. İsimleri ise Semih, İşan ve Hamid."

Yukarıdaki ifadeden Ö1'in kendi arkadaşının ismini kullanması ve diğer derslerde öğrendiği bilgiler ve izlediği filmlerdeki karakterlere hikâyesinde yer vermiş olması dikkat çekmektedir. Öğrencinin burada yazısında özgün karakterlere yer verdiği ve yazısını kendi yaşamıyla ilişkilendirmiş olduğu sonucuna ulaşılabilir.

"Semih kolonun kırıldığını gördü ve arkadaşlarına haber verdi. Hemen Labon'un evine gidip Labon'a uzaktan "Labon kolon kırılacak, çabuk çık!" dedi. Labon evden çıktı ve ev yıkıldı. Sonra Labon farelerle arkadaş oldu. Yeni ev yaptılar ve mutlu mesut yaşadılar."

Bu ifadeyi incelediğimizde fareleri yakalamaya çalışan Labon'un onlarla dost olduğunu görmekteyiz. Öğrencinin ana fikre ulaşırken hikâyeye farklı bir bakış açısı getirdiği söylenebilir. Labon fareleri öldürmeye çalışan biri iken farelerin onun hayatını kurtarması ve dostluk kurmaları öğrencinin ana fikre ulaşırken özgün fikirler ürettiğini gösterebilir. Ayrıca öğrencinin yazısının bütününde olayları akıcı ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde ifade etmiş olması da dikkat çeken unsurlar arasındadır.

Ö2'nin ön test (77) ve son test (80) puanları arasında az da olsa bir fark olduğu görülmüştür. Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği'ne göre öğrencinin "yazısında özgün karakterlere yer verme" ve "yazısında ana fikre özgün yorumlarla ulaşma" kazanımlarında bir artış olduğu tespit edilmiştir.

"...tavana yapıştırdığı şeyleri gördüklerinde gülerken bu tuzağı bütün dünyaya anlatmak istediler. Labon öfkeyle telefonu aldı ve fare ilaçlamayı aradı ve konuştuktan sonra telefonu yere fırlattı. ...Tüm fare arkadaşlarla fare ilaçlamacılar ders vermeye gittiler."

Yukarıdaki ifadelerden de görüldüğü üzere öğrenci hikâyenin başında olmayan "fare ilaçlamacılar" karakterine yazısında yer vermiştir. Buradan hareketle öğrencinin yazısında özgün karakterlere ver verdiği sonucuna ulaşılabilir.

"Bir fare "Hücum." dedi ve fare ilaçlamacıların içine girip onları gıdıkladılar. Hücum bittiğinde yeniden eve geldiler. Labon'la barış imzalayıp mutlu yaşadılar."

#### İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Yazının devamını incelediğimizde öğrencinin yazısına eklediği yeni karakterle gelişen bir son yazmış olduğunu görmekteyiz. Öğrencinin yazısında farelerin birlikte hareket ederek güçlü bir ekip olabileceğini ve istediklerini başarabileceğini ifade etmeye çalıştığı söylenebilir. Yazısında kendince bir yorum geliştirerek ana fikre ulaştığı sonucuna ulaşılabilir.

Ö3'ün ön test (32) ve son test (61) puanları arasında belirgin bir artış olduğu görülmüştür. Öğrencinin ifadelerini incelediğimizde en fazla artışın “yazısında farklı bir bakış açısı ortaya koyma”, “yazısında ilgi çekici örneğe yer verme”, “yazısında okuduğu, duyduğu ya da gördüğü bilinen bir olaya farklı bakış açıları getirme” ve “yazısında kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an ve benzerine yer verme” kazanımlarında gerçekleşmiş olduğu tespit edilmiştir.

*“... İçlerinden birisine oluyor dedi. Bir tane fare biz mi tavandayız yoksa onlar mı diye düşünmeye başladı. Bir tanesinin başı dönmeye başlamıştı. Çünkü baş aşağı duruyordu.”*

Öğrencinin bu ifadesinden de anlaşılacağı üzere hikâyedeki bu ters durumu farelerin gözünden ele alarak yazıya farklı bir açısı getirmiştir. Hikâyenin verilen kısmında eşyaların ters durduğu öğrenci tarafından bilinen bir durumdur. Öğrencinin bu durumu ters duran şeylerin eşyalar değil fareler olarak ifade etmesi okuduğu bir olaya farklı bir bakış açısı getirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Ö4'ün ön test (37) ve son test (68) puanları arasında farklılık olduğunu görülmüştür. Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği'ni incelediğimizde puanlarında en çok artış olan kazanımların “yazısında ilgi çekici örneğe yer verme”, “yazısında özgün karakterlere yer verme”, “yazısında özgün benzetmelere yer verme”, “yazısında kendine özgü fikirlere yer verme”, “yazısında özgün anlatım biçimlerini (tasvirici anlatım, masalcı anlatım, kanıtlayıcı anlatım...) kullanma”, “yazısındaki örneklerde hayal gücünü yansıtma” ve “yazısında kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer an ve benzerlerine yer verme” kazanımları olduğu tespit edilmiştir.

*“...Yaramaz fare “Bence bu oyun değil.” dedi. Utangaç fare de “Ben de yaramazın dediğine katılıyorum.” dedi.”*

*“...Utangaç fare lambayı açarken kapana yakalanıyor.”*

*“...Afacan fare televizyonu kurcalarken kapana yakalanıyor.”*

Öğrencinin yukarıdaki ifadelerini incelediğimizde yazısında farklı fare karakterleri ortaya koyduğu söylenebilir. Ayrıca bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrenci kendine özgü fikirler ve karakterler üreterek onları konuşturmuş ve eyleme geçirmiştir. Bu noktada hayal gücünü kullanarak gerçekte olması mümkün olmayan bir durumu yazısında aktarmıştır.

Öğrencinin farelere verdiği isimlere dikkat ettiğimizde okuduğu masallardan ve hikâyelerden etkilenecek oradaki karakterleri bu yazısına da yansıtmış olduğundan bahsedebilir. Burada kendisine ilginç gelen veya dikkatini çeken karakterlere yazısında yer verdiği söylenebilir. Öğrencinin yazısını bütün olarak ele aldığımızda yer, zaman ve belirli kahramanlar kullanarak masalcı bir anlatımla konuyu kaleme aldığı ifade edilebilir.

Ö5'in ön test puanı (26) ile son test puanı (35) arasında belirgin olmayan bir artış olduğu görülmüştür. Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği'nde yer alan kazanımları ve aldığı puanları incelediğimizde en çok artış olan kazanımların “yazısında duygularını akıcı bir şekilde ortaya koyma”, “yazısında özgün anlatım biçimlerini (tasvirici anlatım, masalcı anlatım, kanıtlayıcı anlatım...) kullanma”, “yazısında duyduğu, okuduğu ya da gördüğü bilinen bir olaya farklı bakış açıları getirme”, ve “yazısında kendisine ilginç gelen karakter, olay, yer, an ve benzerlerine yer verme” kazanımları olduğu tespit edilmiştir.

*“... her şey tavandaydı. Fareler çok şaşırıldı.”*

*“... Fareler öldü. Labon rahat bir nefes aldı.”*

Öğrencinin yukarıdaki ifadelerine baktığımızda yazısında şaşkınlık, mutluluk veya huzurlu olmak şeklinde ifade edebileceğimiz çeşitli duygulara yazısında yer verdiği görülmüştür. Buradan hareketle öğrencinin duygularını yazısında uygun yerde ve uygun biçimde ifade ettiği söylenebilir.

*“... Ertesi sabah Labon aşağıdaki dükkândan fare zehrini aldı. Evin her yerine fare zehrini koydu. Akşam olunca fareler yuvalarından çıktı. Fareler fare zehrini peynir sandı ve yediler.”*

Hikâyenin öğrencilere verilen kısmında Labon'nun fareleri yakalamak için kapanlar kullandığından bahsederken öğrenci, kendi yazısında bu soruna fare zehrini başka bir çözüm olarak görmüş ve ifade etmiştir. Öğrencinin yazısında yer alan bu ifadelerden Labon'nun sorununa farklı bir

yöntemle çözüm ürettiği söylenebilir. Labon'un evinin altında bulunan bir dükkândan bahsetmesi ve buradan fare zehri almaya gitmesi öğrencinin yazısında kendisine ilginç gelen bir yeri kullanmış olması şeklinde yorumlanabilir.

Ö6'nın ön test puanı (83) ile son test puanı (89) arasında belirgin olmayan bir artış tespit edilmiştir. Bu artışın "yazısını kendi yaşamıyla ilişkilendirme", "yazısında özgün karakterlere yer verme" ve "yazısında duygularını akıcı bir şekilde ortaya koyma" kazanımlarında olduğu görülmüştür.

*"... Öğlede aşağıdaki bakkala inip beş kutu mermi aldı."*

*"... Ertesi gün yere düşen fareleri kedilere verdi."*

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde hikâyede yer almayan bakkal ve kedi karakterlerine rastlanmıştır. Buradan hareketle öğrencinin yazısında özgün karakterlere yer verdiği ifade edilebilir.

*"... yine kahkahalar ata ata gezdiler."*

*"... Ama 10-15 tanesi tüfek sesini duyunca korkup evlerine kaçtılar."*

*"... tüm fareler yakalandı ve Labon çok çok rahat yaşadı."*

Öğrencinin bu ifadelerine göre son test yazısında sevinç ve korku gibi duyguların yer aldığı görülmüştür. Bu duyguları yazısı içinde gerekli yerlerde, yazı bütünlüğünü bozmayacak şekilde kullanmış olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma dayanarak öğrencinin duygularını, yazısında akıcı bir şekilde ortaya koyduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bu ifadelerle birlikte öğrencinin yazısının bütününe bakıldığında özellikle tüfek, mermi, vurmak kelimelerini içeren cümlelere rastlanmıştır. Öğrencinin günlük hayatta oynadığı, izleyip anlattığı filmlerden etkilenmiş olması ve yazısında bunlarla ilgili ifadelerinin bulunması yazısını kendi yaşamıyla ilişkilendirmesi şeklinde yorumlanabilir.

Ö7'nin ön test puanı (39) ile son test puanı (53) arasında az da olsa bir artış olduğu görülmüştür. Öğrencinin puanlarının en fazla artış gösterdiği kazanımların "yazısında farklı bir bakış açısı ortaya koyma", "yazısının alışılmışın dışında yenilikler içermesi" ve "yazısında özgün benzetme/benzetmelere yer vermesi" olduğu tespit edilmiştir.

*"... Ertesi gün bir fare diğer farelere "Ben bir yolunu buldum." dedi. Diğer fareler "Ne yolunu buldun?" dedi. "Biz de baş aşağı yürürüz ve bu adamı darlatırız." dedi."*

Öğrenci, farelerin de ihtiyar adamın yaptıklarına karşılık vermek için bir plan yaptığını ifade etmiştir. Bu ifadelerden hareketle öğrencinin yazısında farklı bir bakış açısı ortaya koyduğu söylenebilir. Farelerin tuzağa yakalanmaması, yaşlı adama bir ders vermeye çalışmaları yazıda alışılmışın dışında yeniliklerin yer alması şeklinde yorumlanabilir.

*"... bir de ne görsünler. Bütün eşyalar yarasa gibi baş aşağı duruyor."*

Öğrencinin ters bir şekilde tavana yapılandırılmış duran eşyaları yarasaların duruşuna benzetmesi yazısında özgün benzetme/benzetmelere yer vermesi olarak ifade edilebilir.

Ö8'in ön test puanı (55) ile son test puanı (62) arasında az da olsa bir artış olduğu görülmüştür. Bu artışın görüldüğü kazanımların "yazısında farklı bir bakış açısı ortaya koyma", "yazısında duygularını akıcı bir şekilde ortaya koyma", "yazısındaki örneklerde hayal gücünü yansıtmaya" ve "yazısında duygularına yer verme" kazanımları olduğu tespit edilmiştir.

*"... ama bir tane fare Labon'un elini ısırды ve fareler koştu. Labon çok sinirlendi."*

*"...Labon çok sevindi hatta içinden bir oh çekti. Fakat sonra farelere acımış ve serbest bırakmış. Farelerle birlikte yaşamaya başlamışlar."*

Öğrencinin yukarıdaki ifadelerinde yazısında bir duyguyu yansıtan cümlelere yer verdiği görülmüştür. Yazısının bütününde bu duyguları uygun yerlerde ifade etmiştir. Buna dayanarak öğrencinin yazısında duygularına yer verdiği ve duygularını akıcı bir şekilde ortaya koyduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca Labon'nun farelerden rahatsız olmasına rağmen sonradan onlara acıması ve onlarla birlikte yaşamaya karar vermesi öğrencinin hayal dünyasının bir yansıması olarak düşünülebilir.

Ö9'un ön test puanı (74) ile son test puanı (74) arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Ö10'un ön test puanı (35) ile son test puanı (49) arasında bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bu artışın "yazısında farklı bir bakış açısı ortaya koyma", "yazısında alışılmışın dışında yeniliklere yer verme", "yazısında duygularını akıcı bir şekilde ortaya koyma", "yazısında fikirlerini akıcı bir şekilde ortaya koyma", "yazısında okuduğu, duyduğu ya da gördüğü bilinen bir olaya farklı bakış açıları getirme" ve "yazısında duygularına yer verme" kazanımlarında olduğu görülmüştür.

#### İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

*"... Bütün eşyalar tavandaydı. Fareler çok acıktı. Yemek için mutfağa gittiler ama bütün peynirler tavanda ve kapandaydı. Fareler burada huzur bulamadı. Çok acıktılar ve sıkıldılar."*

*"... Sabah Labon fare bulamayınca sevindi. Her şeyi yere geri indirdi ve peynirleri yedi."*

Öğrencinin yukarıda yer alan ifadelerinden hareketle farelerin tuzağa yakalanmamak için peynirleri yememeleri ve açlığa dayanamadıkları için evi terk etmeleri yazısında farklı bir bakış açısı ortaya koyduğu ve alışılmışın dışında yeniliklere yer verdiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca görüldüğü üzere yazısında çeşitli duygulara yer vermiş bu duyguları yazısı içinde uygun yerlerde ifade etmiştir. Günlük hayatta farelerin kapana yakalanmamak için peynirleri yemediği bir durumla karşılaşmak mümkün değilken; öğrenci fareleri düşünebilen bir varlık olarak yansıtmış ve buna göre yazısını devam ettirmiştir. Buradan hareketle öğrencinin yazısında okuduğu, duyduğu ya da gördüğü bilinen bir olaya farklı bakış açıları getirdiği yorumuna ulaşılabilir.

Ö11'in ön test puanı (13) ile son test puanı (16) arasında belirgin bir artış görülmemiştir.

*"... içlerinden biri diğerine "Bu adama sanırım yaşından dolayı sersemlik vurmuş." dedi."*

Öğrencinin ön test ve son test yazısı arasında farklı olan tek cümle yukarıda belirtilen ifadedir. Bu ifade öğrencinin yaşadığı yörede sık kullanılan bir ifade olup öğrencinin yazısına kendi yaşamından bir şeyler kattığı şeklinde yorumlanabilir.

Ö12'nin ön test puanı (32) ile son test puanı (40) arasında belirgin olmamakla birlikte bir artış söz konusu olmuştur. Bu artışın "yazısında duygularını akıcı bir şekilde ifade etme", "yazısının uygun uzunlukta oluşu" ve "yazısında duygularına yer verme" kazanımında olduğu görülmüştür.

*"... etrafa bakındılar, tavanda bir sürü eşya vardı. Fareler şaşkırdılar sonra geri yuvalarına girdiler."*

*"... yaşlı adam onları alıp attı ve çok mutlu oldu."*

Öğrencinin yukarıdaki ifadelerinde şaşkınlık ve mutluluk duygularına rastlamaktayız. Bu duyguları yazısında uygun yerlerde ifade etmiştir. Buna dayanarak öğrencinin yazısında duygularına yer verdiği ve bu duyguları akıcı bir şekilde ifade ettiği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca öğrencinin ön test ve son test yazısını incelediğimizde aynı sonuca bağlı kalsa bile arada bazı yorumlar ve duygular eklemesi son test yazısının ön test yazısına göre daha uygun uzunlukta olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ö13'ün ön test puanı (59) ile son test puanı (70) arasında bir artış olduğu görülmüştür. Artış gözlemlenen kazanımların "yazısında farklı bir bakış ortaya koyma", yazısında özgün karakterlere yer verme", "yazısında fikirlerini akıcı bir şekilde ortaya koyma" ve "yazısında kendine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an ve benzerlerine yer verme" olduğu tespit edilmiştir.

*"... Fareler tavana çıktıklarında orada peynir görmüş. Bir fare hemen atladı ve kapana sıkıştı. Sabah olduğunda yaşlı adam kapana bakınca bir fare görmüş. Bu böyle devam etmiş. En sonunda elebaşları gelmiş ve "Özür dilerim yaşlı adam." demiş. Sonra elebaşları bu evden sonsuza dek gitmiş."*

Öğrencinin son test yazısında bir elebaşı fare karakterinden bahsetmesi onun yazısında önceden bulunmayan özgün bir karaktere yer vermesi olarak yorumlanabilir. Diğer farelerin yakalanıp elebaşının özür dileyip evi tamamen terk etmesi öğrencinin yazısında farklı bir bakış açısı getirdiğinin kanıtı olabilir. Bu karakterin kapana yakalanmadan, özrüyle yazısına son vermesi öğrencinin bu karakteri ilginç bulduğu ve yazısında yer verdiği söylenebilir. Ayrıca öğrencinin ön test yazısı ile son test yazısını karşılaştırdığımızda ön test yazısında eksik veya yarım kalan cümlelerin sık sık yer aldığı ve bu nedenle düşüncelerin ifade edilmesinde bir acıcılık sorunu olduğu görülmüştür. Son test metninde ise bu duruma rastlanmamıştır. Öğrenci eksiksiz ve sıralı olarak düşüncelerini ifade etmiştir.

Ö14'ün ön test puanı (42) ve son test puanı (72) arasında belirgin bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Artış olan kazanımların "yazısında farklı bir bakış açısı ortaya koyma", "yazısında ilgi çekici örneğe yer verme", "yazısında alışılmışın dışında yenilikler içerme", "yazısında fikirlerini akıcı bir şekilde ortaya koyma", "yazısındaki örneklerde hayal gücünü yansıtmaya", "yazısının uygun uzunlukta oluşu", "yazısını ayrıntılı fikirlerle zenginleştirme" ve "yazısında kendisine ilginç gelen karakter, olay, yer, an ve benzerlerine yer verme" olduğu tespit edilmiştir.

*"... Sabah olunca dam fareleri gördü ve "Siz çok yaramazsınız niye kapana yakalanmıyorsunuz?" dedi. Fareler "Biz zaten oraya çıkamayız ki nasıl yakalanalım?" dedi. Labon "Hadi gezelim mi?" dedi ve fareler anlaştılar. Eve gelince Labon fareleri kandırıp baş aşağı yapıştırdı."*



Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğrencinin Labon'un farelerden kurtulma şekline farklı bir bakış açısı getirdiği görülmüştür. Labon'un fareleri gezmeye götürüp dönüşte onları kandırması öğrencinin hayal gücünü yazısına yansıtması ve yazısında alışılmışın dışında yenilikler bulunması şeklinde yorumlanabilir. Farelerin Labon ile diyalog kurması ve birlikte gezmeye gitmeleri öğrencinin farelere bir hayvandan öte bir takım özellikler yüklediğini göstermektedir. Buna dayanarak öğrencinin yazısında okuduğu, duyduğu ya da gördüğü bilinen bir olaya farklı bir bakış açısı getirmiş olması şeklinde ifade edilebilir.

### Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın 6 haftalık uygulama sürecinde yürütülen etkinliklere yönelik hazırlanan yansıtıcı düşünme günlükleri her etkinlik sonrasında öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Yansıtıcı günlüklerin uygulanma aşamasında öğrencilere herhangi bir müdahale söz konusu olmamıştır. Bu günlüklerde yer alan sorular öğrencilerin yapılan etkinlik üzerinden öğrenmelerini sorgulamalarına, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine, öğrenilen bilgilerin günlük hayatta nasıl kullanılabileceklerinin farkında olmalarına ve etkinlik sürecini değerlendirmelerine fırsat vermiştir. Her etkinlik sonrasında uygulanan yansıtıcı günlükler ayrı ayrı incelenmiş, bir sonraki etkinliğin uygulanmasında yol gösterici olmuştur. Yansıtıcı günlüklerin incelenmesinde bir Türkçe öğretmeni, iki sınıf öğretmeni ve bir uzman görüşü alınarak çeşitli kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar "derste öğrenilenler, derste eğlendiren durumlar, derste sıkıcı durumlar, derste güçlü yönler, derste zayıf yönler ve günlük hayatta kullanma" olmak üzere altı kategoride ifade edilmiştir. Oluşturulan kodlar doğrultusunda elde edilen nitel veriler nicel verilere dönüştürülerek yorumlanmıştır.

Tablo 3.

#### *Belirlenen Bir Kelimedenden Hareketle Cümle ve Metin Oluşturma Etkinliğine Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Kategori	Kod	Katılımcı	f	%
Derste öğrenilenler	Kelimelerin cümledeki işlevini fark etme	Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14	8	%57.1
	Yaratıcı fikirler yazma	Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö12, Ö14	6	%42.8
	Cümle kurma	Ö8, Ö12	2	%14.2
	Güzel cümle yazma	Ö2	1	%0.07
	Ve bağlacının kullanımı	Ö5	1	%0.07
	Farklı cümle kurma	Ö4	1	%0.07
Derste eğlendiren durumlar	Yazı yazma	Ö2, Ö4, Ö10	3	%21.4
	Farklı cümle yazma	Ö7, Ö9, Ö13	3	%21.4
	Yanıt vermeyen	Ö6, Ö11	2	%14.2
	Dersin eğlenceli olması	Ö3, Ö12	2	%14.2
	Yeni şeyler öğrenme	Ö1, Ö14	2	%14.2
	İstedikleri şeyi yazabilme	Ö5	1	%0.07
	Hayallerini yazarak anlatma	Ö4	1	%0.07

**İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**

		Dersin heyecan uyandırması	Ö8		1	%0.07
Dersteki yönler	güçlü	Kelime ekleme/Cümle geliştirme	Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö14		5	%35.7
		Kolayca yazma	Ö1, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12		5	%33.3
		Yanıt vermeyen	Ö2, Ö6, Ö8, Ö13		4	%28.5
Dersteki yönler	zayıf	Kelime bulamama	Ö2, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13		6	%42.8
		Yanıt vermeyen	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8		4	%28.5
		Cümlenin uzaması	Ö12, Ö14		2	%14.2
		Zayıf yön yok	Ö1		1	%0.07
		Yavaş yazma	Ö9		1	%0.07
Günlük kullanma	hayatta	Güzel konuşma	Ö1, Ö11, Ö14		3	%21.4
		Düzenli cümle kurma	Ö2, Ö6, Ö12		3	%21.4
		Doğru anlatabilmek	Ö3, Ö4, Ö13		3	%21.4
		Doğru yazma	Ö7, Ö10		2	%14.2
		Hızlı düşünme	Ö2		2	%14.2
		Öğrenme	Ö8		1	%0.07
		Yazmayı planlama	Ö9		1	%0.07
		Yanıt vermeyen	Ö5		1	%0.07

Tablo 3'ün incelenmesi sonucu öğrencilerin tamamı derste öğrendikleri konular hakkında fikir belirttiği görülmüştür. Verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin ders içeriğinin farkında olduğu görülmüştür. Derste öğrenilen konularda en fazla verilen yanıtın "kelimelerin cümledeki işlevlerini fark etme" (f=8) olduğu ve ikinci sırada "yaratıcı fikirler yazma" (f=6) yanıtının yer aldığı tespit edilmiştir. "güzel cümle yazma ve bağlacının kullanımı, farklı cümle kurma, cümle kurma" yanıtlarının ise en az ifade edilen yanıtlar olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili etkinliklerinden ve etkinliklere dayalı görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"Öğleden akşama kadar Deniz'le otobüse binip çanta aldıktan sonra meyve sebze alıp sinemaya gittik." (Ö3). "Cümleye yeni kelimeler ekleyip cümleyi devam ettirmeyi öğrendim." (Ö3).

"Babam, ablam ve ben yemekten sonra senin topunla akşam saat sekizde parka gidip top oynayalım mı?" (Ö7). "Bir cümleye kelime ekleyerek cümlenin büyüdüğünü öğrendim." (Ö7).

"Buse, beyaz valizi alıp seninle uçağa binip yarın saat sekizde Eskişehir'in Porsuk Çayı'nda fotoğraf çekmeye gidelim mi?" (Ö2). "Daha yaratıcı fikirler yazmayı ve bir kelimedenden güzel bir cümle yapmayı öğrendim." (Ö2).

Derste eğlendiren durumlarda öğrencilerin çoğunun "yazı yazma" (f=3) ve "farklı cümle yazma" (f=3) ifadelerine yer verdiği görülmüştür. En az eğlenceli bulunan durumlar ise "hayallerini yazarak anlatma, istediği şeyi yazabilme ve dersin heyecan uyandırması" olmuştur. Bu kategoriye ait kodlara ve frekanslarına bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun dersten keyif aldığı söylenebilir.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

*“Derste beni yazmak eğlendirdi ve yeni hayaller kurup cümle yazmak hoşuma gitti.” (Ö4), “Bir kelimededen güzelce bir sürü cümle yazdım. Bu beni eğlendirdi.” (Ö9), “İstediğim şeyleri yazmak beni eğlendirdi.” (Ö5), “Derste beni yazmak eğlendirdi.” (Ö2).*

Derste kendilerini sıkın durumlarda “aynı cümleyi yazmak” ve “sıkın bir durum yok” yanıtının verildiği ve bu konuda fikir belirtmeyen öğrencilerin bulunduğu (f=8) tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

*“Sıkın bir şey yok.” (Ö1, Ö5, Ö7, Ö9, Ö14), “Sıkın: Başka bir kelime ekleyip aynı cümleyi baştan yazdım.” (Ö10).*

Öğrencilerin ders süresince kendilerini en çok “kolayca yazma” (f=5) ve “kelime ekleme/cümle geliştirme” (f=5) durumlarında güçlü/başarılı hissettikleri görülmüştür. Dört öğrenci ise güçlü yönleri hakkında herhangi bir ifadede bulunmamıştır.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

*“Cümleyi baştan yazmak kolaydı.” (Ö10), “Bir kelime yazdıktan sonra ikinci kelimeye ne götüreceğimi hemen bulurum.” (Ö9), “Güçlü yanım yazma.” (Ö7), “Güçlü yönüm kelime eklemek.” (Ö5), “Kelimeye ek getirip yazımı devam ettirmek.” (Ö3).*

Öğrencilerin derste kendilerini en çok zayıf/başarısız buldukları durumlar “kelime bulamama” (f=6) ve en az verilen yanıt “yavaş yazma” olmuştur. Bir öğrencinin zayıf yönüm yok yanıtı verdiği, 4 öğrencinin ise zayıf yönleri hakkında fikir belirtmediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

*“Ben yazarken kelime bulamakta zorlandım.” (Ö13), “Cümlemi düşünürken güçlük çektim.” (Ö11), “Kelime getirmek biraz zordu.” (Ö10), “Beni zorlayan kelime bulmaktı.” (Ö7), “Yazıya kelime eklerken zorlandım. Çünkü bu yazı çalışmasında iyi ve hızlı düşünmek önemli.” (Ö2), “Zayıf yönüm biraz yavaş yazarım.” (Ö9).*

Uygulama süresince öğrenilenlerin günlük hayatta kullanımına ilişkin yanıtlar ise “güzel konuşma” (f=3), “düzgün cümle kurma” (f=3) ve “doğru anlatabilmek” (f=3) şeklindedir. En az verilen yanıtlar ise “öğrenme ve yazmayı planlama” şeklinde ifade edilmiştir. Bir öğrenci ise öğrenilenlerin günlük hayatta kullanımına yönelik fikir belirtmemiştir.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

*“Birine bir şey anlatırken işime yarar.” (Ö13), “Günlük hayatımda düzgün cümle kurarım.” (Ö12), “Karşımızdaki kişi bizi iyi anlar ve doğru yanıt verir.” (Ö4), “Daha hızlı düşünür ve daha iyi cümle kurabilirim.” (Ö2).*

Tablo 4.

*Belirlenen Bir Cümleden Hareketle Paragraf veya Metin Geliştirme Etkinliğine Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Kategori	Kod	Katılımcı	f	%
Derste öğrenilenler	Cümlelerden hikâye oluşturma	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13	9	%64.2
	Farklı cümle kurma	Ö6, Ö8, Ö14	3	%21.4
	Cümle kurma	Ö1, Ö5	2	%14.2
Derste eğlendiren durumlar	Yanıt vermeyen	Ö3, Ö9, Ö10, Ö13	4	%28.5
	Yazı yazma	Ö1, Ö5, Ö7	3	%21.4
	Hayallerini yazarak anlatma	Ö2, Ö4, Ö7	3	%21.4
	Dersin eğlenceli olması	Ö8, Ö12	2	%14.2
	Farklı cümle yazma	Ö6	1	%0.07

**İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**

		Yeni şeyler öğrenme	Ö14	1	%0.07
		Eğlendiren bir durum yok	Ö11	1	%0.07
Derste durumlar	sıkan	Yanıt vermeyen	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11	6	%42.8
		Sıkan bir durum yok	Ö4, Ö5, Ö9, Ö14	4	%28.5
		Yeni cümleler oluşturma	Ö3, Ö13	2	%14.2
		Yazı yazma	Ö10, Ö12	2	%14.2
Dersteki yönler	güçlü	Yazma	Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö11	5	%35.7
		Cümle oluşturma	Ö1, Ö5, Ö8, Ö14	4	%28.5
		Yanıt vermeyen	Ö7, Ö10, Ö13	3	%21.4
		Hayal gücünü kullanma	Ö3, Ö6,	2	%14.2
		Hızlı yazma	Ö9, Ö12	2	%14.2
		Yazma	Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö11	5	%35.7
Dersteki yönler	zayıf	Zayıf yön yok	Ö4, Ö5, Ö9, Ö10,	4	%28.5
		Yanıt vermeyen	Ö1, Ö6, Ö11	3	%21.4
		Ne yazacağını düşünme	Ö2, Ö8, Ö14	3	%21.4
		Etkinliğin anlaşılması	Ö13	1	%0.07
		Cümleye büyük harfle başlama	Ö3	1	%0.07
		Cümle kurmak	Ö7	1	%0.07
		Yazarken yorulma	Ö12	1	%0.07
Günlük kullanma	hayatta	Hikâye yazma	Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13	5	%35.7
		Düzenli cümle kurma	Ö1, Ö5, Ö13, Ö14	4	%28.5
		Doğru yazma	Ö1, Ö3, Ö4	3	%21.4
		Güzel konuşma	Ö3, Ö12	2	%14.2
		Doğru anlatabilmek	Ö2, Ö6	2	%14.2
		Yazmayı planlama	Ö9	1	%0.07
		Hayal kurma	Ö6	1	%0.07

Tablo 4'e göre öğrencilerin tamamı derste öğrenilen konular hakkında fikir belirtmiştir. Bu sonuç öğrencilerin uygulama sürecinin farkında olduğunu göstermektedir. En çok verilen yanıt "cümlelerden hikâye oluşturma" (f=9), en az verilen yanıt ise "cümle kurma" (f=2) olmuştur.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"Cümlelerden hikâye yazmayı öğrendim." (Ö2), "Türkçe dersinde cümleyi hikâye yapmayı öğrendim." (Ö3), "Cümleleri birleştirip hikâye yazma." (Ö4), "Cümleleri birleştirip hikâye oluşturmayı öğrendim." (Ö7), "Bir cümleden hikâye yazmayı öğrendim." (Ö9), "Cümlelerle hikâye kurmayı öğrendim." (Ö10).

Derste en çok eğlendiren durumlar "yazı yazma (f=3) ve hayallerini yazarak anlatma (f=3)" olarak ifade edilmiştir. Bu soruda bir öğrenci derste eğlendiren durum yok diye yanıt verirken 4 öğrenci ise bir fikir belirtmemiştir. En az eğlendiren durumların ise "yeni şeyler öğrenme" ve "farklı cümle yazma" olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"Eğlendim çünkü yazı yazmak çok güzel." (Ö1), "Tatilde ne yapacağımı düşünürken eğlendim." (Ö2), "Hikâye yazmak eğlendirdi." (Ö4), "Cümle yazarken eğlendim." (Ö6), "Derste beni eğlendiren yazma, cümlelerle hikâye oluşturmak." (Ö7), "Beni eğlendiren şey yeni bir şey öğrenmek." (Ö14).

Derste sıkıcı durumlar konusunda 6 öğrencinin yanıtlamadığı, 4 öğrencinin ise sıkıcı bir durumun olmadığına ilişkin yanıt verdiği görülmüştür. Bunların dışında "yeni cümleler oluşturma" (f=2) ve "yazı yazma" (f=2) yanıtlarının verildiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"Cümle yapıp devam ettirmek biraz sıkıcıydı." (Ö3), "Derste beni sıkıcı hiçbir şey olmadı." (Ö9), "Beni sıkıcı durum kelime kullanırken zorlandım." (Ö13).

Öğrencilerin derste kendilerini en çok "yazma" (f=5) ve "cümle oluşturma" (f=4) konusunda güçlü/başarılı bulmuştur. İkişer öğrenci ise güçlü yönlerini "hayal gücünü kullanma" ve "hızlı yazma" olarak belirtmiştir. Üç öğrencinin derste güçlü yönlerine dair fikir belirtmediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"Güçlü yönüm hızlı yazdım ve kolaydı." (Ö12), "Güçlü yönüm güzel ve hızlı bir hikâye yazdım." (Ö9), "Güçlü yönüm cümlelerin devam ettirebiliyorum." (Ö8), "Düşünmekte ve yazmada güçlüyüm." (Ö6), "Güçlü yönüm hayal gücümü kullanabiliyorum." (Ö3), "Güçlü yönüm cümle kurmak." (Ö1).

Derste zayıf yönlerin belirlenmesine yönelik soruya en çok verilen yanıt "ne yazacağını düşünme" (f=3) olmuştur. 4 öğrenci zayıf yönünün olmadığını belirtirken 3 öğrenci bu konu hakkında herhangi bir fikir belirtmemiştir.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"Cümleleri zor buldum." (Ö14), "Zayıf yönüm yazarken elimin yorulması." (Ö12), "Cümle kurmada zorlandım." (Ö7), "Cümlelerin büyük harflerini unuttum." (Ö3), "Düşünürken biraz güçlük çektim." (Ö2).

Öğrencilerin öğrenilenleri günlük hayatta kullanmaya yönelik en çok verdikleri yanıtlar "hikâye yazma" (f=5), "düzgün cümle kurma" (f=4) yanıtları olmuştur. En az verilen yanıtlar ise "hayal kurma" ve "yazmayı planlama" şeklindedir.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"Cümlelerimi doğru düzgün kullanırım." (Ö14), "Cümle ve hikâye yazarken kullanırım." (Ö13), "Günlük konuşmalarımı düzeltirim." (Ö12), "Kitap yazıyorum, daha güzel yazarım." (Ö11), "Büyüdüncü daha rahat konuşmamızı sağlar ve daha rahat hayal kurarız." (Ö6), "Günlük konuşmalarımı daha iyi yaparım." (Ö2).

Tablo 5.

*Belirlenen Bir Fotoğraftan Hareketle Haber Yazma Etkinliğine Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Kategori	Kod	Katılımcı	f	%
Derste öğrenilenler	Haber yazma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9,	12	%85.7
		Ö10, Ö11, Ö12, Ö14		
	Manşet yazma	Ö2, Ö13	2	%14.2

**İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**

	Haber yazmanın zorluğu	Ö5	1	%0.07	
Derste eğlendiren durumlar	Haber yazma	Ö3, Ö4, Ö5, Ö9	4	%28.5	
	Yazma	Ö7, Ö12	2	%14.2	
	Eğlendiren bir durum yok	Ö10, Ö11	2	%14.2	
	Dersin heyecanlı olması	Ö8	1	%0.07	
	Manşet yazma	Ö13	1	%0.07	
	Yeni şeyler öğrenme	Ö14	1	%0.07	
	Derste kullanılan görsel	Ö2	1	%0.07	
	Yanıt vermeyen	Ö1, Ö6	2	%14.2	
Derste sıkın durumlar	Yanıt vermeyen	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	9	%64.2	
	Sıkın bir durum yok	Ö1, Ö5, Ö7, Ö9	4	%28.5	
	Yazma	Ö6	1	%0.07	
Dersteki güçlü yönler	Güzel yazma	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö12	5	%35.7	
	Haber yazma	Ö3, Ö8, Ö9, Ö14	4	%28.5	
	Yanıt vermeyen	Ö1, Ö10, Ö13	3	%21.4	
	Hızlı düşünme	Ö6, Ö11	2	%14.2	
	Görsel okuma	Ö2	1	%0.07	
	Zayıf yön yok	Ö3, Ö5, Ö7, Ö9	4	%28.5	
Dersteki zayıf yönler	Yazma	Ö6, Ö10, Ö11	3	%21.4	
	Yanıt vermeyen	Ö1, Ö4, Ö14	3	%21.4	
	Düşünme	Ö2, Ö12	2	%14.2	
	Manşet yazma	Ö13	1	%0.07	
	Görsel okuma	Ö8	1	%0.07	
	Günlük hayatta kullanma	Gazeteci olursam	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö13	7	%50
		Yanıt vermeyen	Ö5, Ö12, Ö14	3	%21.4
Hikâye yazma		Ö4, Ö10	2	%14.2	
İş hayatında		Ö7	1	%0.07	
Yazmayı planlama		Ö9	1	%0.07	
Yazar olursam		Ö1	1	%0.07	

Tablo 5'in incelenmesi sonucu öğrencilerin tamamının derste öğrenilen konular hakkında fikir belirttiği görülmüştür. En sık verilen yanıtın "haber yazma" (f=12), en az verilen yanıtın ise "haber

yazmanın zorluğu” olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte “manşet yazma” (f=2) yanıtı da öğrencilerin ifadeleri arasında yer almıştır.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili etkinliklerinden ve etkinliklere dayalı görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

“DOĞAYI KIRLETİP KAÇTI!!!” (Ö2), “Haber yazmayı öğrendim ve manşetin ne demek olduğunu öğrendim.” (Ö2).

“BİNLERCE Ağaç Kesildi.” (Ö13), “Manşet yazmayı öğrendim.” (Ö13).

“Resme bakarak gazete yazmayı öğrendim.” (Ö4), “Haber yazmanın zor olduğunu öğrendim.” (Ö5).

Derste en çok eğlendiren durumlar sırası ile “haber yazma” (f=4), “yazma” (f=2), “derste kullanılan görsel” (f=1), “dersin heyecanlı olması” , “manşet yazma” ve “yeni şeyler öğrenme” olmuştur. İki öğrenci derste kendilerini nelerin eğlendirdiği konusunda görüş belirtmemişken iki öğrenci ise kendilerini derste eğlendiren bir durum olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

“Haberin fotoğrafı beni eğlendirdi.” (Ö2), “Eğlendirdi çünkü haber yazmak çok eğlenceli bir şey.” (Ö3 “Eğlendiren şey: Resme bakarak gazete yazmak.” (Ö4),), “Eğlendiren şey manşet kısmı oldu.” (Ö14).

Derste sıkıcı bulunan durumlara yönelik fikir belirtmeyen öğrencilerin (f=9) çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ifadeleri arasında “sıkıcı bir durum yok” (f=4) ve “yazma” yanıtları da yer almaktadır.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

“Bu derste hiç sıkılmadım, çok eğlendim.” (Ö1), “Beni sıkıcı hiçbir şey yok.” (Ö9).

Öğrencilerin derste kendilerini en çok güçlü/başarılı buldukları durumlar “güzel yazma” (f=5) ve “haber yazma” (f=4); en az verilen yanıtın ise “görsel okuma” şeklindedir. 3 öğrenci ise derste güçlü yönlerine yönelik fikir belirtmemiştir.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

“Güçlü olan yer haberi kolay olarak yazdım.” (Ö14), “Güçlü yönüm gazete yazabiliyorum.” (Ö8), “Güçlü yönüm hızlı düşünmek.”, “Güçlü yönlerim: güzel yazma ve görselden anladığımı yazma.” (Ö2), “Güçlü yönüm gazete yazabilmek.” (Ö3).

Öğrencilerin kendilerini zayıf/başarısız gördükleri diğer durumlar “yazma” (f=3), “düşünme” (f=2), “görsel okuma” ve “manşet yazma” olmuştur. Derste zayıf yönleri hakkında fikir belirtmeyen 3 öğrenci bulunurken derste kendilerinin zayıf yönü olmadığını belirten 4 öğrenci olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

“Zayıf yönüm manşet yazarken zorlandım.” (Ö13), “Zayıf yönüm ise düşünmekte zorlandım.” (Ö12), “Zayıf yönüm yazmak.” (Ö11), “Zayıf yönüm resmi anlayamadım.” (Ö8).

Derste öğrenilenlerin günlük hayattaki kullanımına yönelik en sık verilen yanıt “gazeteci olursam” (f=7) olmuştur. Bu konuda fikirlerini ifade etmeyen (f=3) öğrenciler de bulunmaktadır.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

“Biri bana hikâye ya da gazete yazar mısın dediğinde kolayca yazarım.” (Ö4), “Mesela gazeteci olursak nasıl yazacağımızı öğrendik.” (Ö3). “Belki gazeteci olduğumda kullanırım.” (Ö12).

Tablo 6.

*Belirlenen Bir Fotoğraftan Hareketle Diyalog Yazma Etkinliğine Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Kategori	Kod	Katılımcı	f	%
Derste öğrenilenler	Diyalog yazma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	14	%100
	Diyalog yazma	Ö3, Ö4, Ö9, Ö12, Ö13	5	%35.7

**İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**

Derste eğlendiren durumlar		Eğlendiren bir durum yok	Ö5, Ö11, Ö14	3	%21.4
		Görsellerin anılarını hatırlatması	Ö2, Ö10,	2	%14.2
		Yanıt vermeyen	Ö6, Ö8	2	%14.2
		Yazı yazma	Ö1, Ö7	2	%14.2
		İşitsel materyaller	Ö2, Ö9	2	%14.2
		Etkinliğin kolay olması	Ö10	1	%0.07
		Görsel materyaller	Ö3	1	%0.07
Derste sıkılan durumlar		Sıkılan bir durum yok	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11	7	%50
		Yanıt vermeyen	Ö1, Ö2, Ö6, Ö12, Ö13, Ö14	6	%42.8
		Yazı yazma	Ö8	1	%0.07
Derste güçlü yönler	güçlü	Diyalog yazma	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9	5	%35.7
		Yazma	Ö7, Ö12, Ö13, Ö14	4	%28.5
		Fikir üretme	Ö10, Ö11	2	%14.2
		Yanıt vermeyen	Ö4, Ö6	2	%14.2
		Güçlü yön yok	Ö8	1	%0.07
		Görsel okuma	Ö2	1	%0.07
		İşitsel uyarıcılarla motive olma	Ö2	1	%0.07
Derste zayıf yönler	zayıf	Zayıf yön yok	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö10	6	%42.8
		Yazarken elinin yorulması	Ö6, Ö12	2	%14.2
		Yazma	Ö8, Ö11	2	%14.2
		Yazım yanlışları yapma	Ö5, Ö9	2	%14.2
		Fikir üretme	Ö13	1	%0.07
		Yanıt vermeyen	Ö14	1	%0.07
Günlük hayatta kullanma		İletişim kurma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8	5	%35.7
		Diyalog yazma	Ö7, Ö12, Ö14	3	%21.4
		Hikâye yazma	Ö10, Ö13	2	%14.2
		Karikatürist olursam	Ö11	1	%0.07
		Uzlaşma	Ö9	1	%0.07
		Yanıt vermeyen	Ö5	1	%0.07
		Cümle kurma	Ö6	1	%0.07

Tablo 6'ya göre öğrencilerin tamamının derste öğrenilen konular hakkında verdikleri yanıtın "diyalog yazma" (f=14) olduğu tespit edilmiştir. Bu ifadeden hareketle öğrencilerin ders ile ilgili oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:



“Diyalog kurmayı öğrendim.” (Ö1), “Diyalog nasıl yazılır onu öğrendim.” (Ö6), “Karşılıklı konuşmaların devamını getirmeyi öğrendim.” (Ö8), “Diyalog yazmayı öğrendim.” (Ö12).

Derste en çok eğlendiren durum “diyalog yazma” (f=5); en az eğlendiren durumların ise “görsel materyaller” , “işitsel materyaller” ve “etkinliğin kolay olması” şeklinde ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra üç öğrenci eğlendiren durum yok derken iki öğrenci ise görüş belirtmemiştir.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

“Derste öğretmenimiz deniz sesi açtı, bu beni eğlendirdi.” (Ö2), “Eğlendiren şey görselleri konuşturmak.” (Ö3), “Eğlendiren durum balıkla diyalog yazmak.” (Ö4), “Eğlendiren şey diyalog yazarken balığı konuşturmak.” (Ö9), “Derste çok eğlendim diyalog yazmaya bayıldım.” (Ö12).

Derste sıkıcı durumlara yönelik olarak öğrencilerin çoğunluğu “sıkıcı durum yok” (f=7) olmadığını belirtmiş ve altı öğrenci de görüş belirtmemiştir. Bir öğrenci ise yazmaktan sıkıldığını belirtmiştir.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

“Sıkıcı bir durum yok.” (Ö3), “Sıkıcı oldu, yazamadım.” (Ö8), “Sıkıcı bir şey yoktu.” (Ö10).

Öğrencilerin çoğunluğunu kendisini “diyalog yazma” (f=5) ve “yazma” (f=4) noktalarında güçlü/başarılı bulmuşlardır. Öğrencilerin az bir kısmı ise kendilerini “görsel okuma” ve “işitsel materyallerle motive olma” noktalarında başarılı bulmuştur. Bu etkinliğe yönelik güçlü yönü olmadığını düşünen bir öğrenci ve güçlü yönü hakkında fikir belirtmeyen iki öğrenci olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

“Güçlü yönüm kolay yazdım.” (Ö14), “Güçlü yönüm anında bir fikir geldi.” (Ö10), “Kolayca zorlanmadan diyalog kurdum.” (Ö9), “Güçlü yönüm diyalog yazmak.” (Ö5), “Güçlü yönlerim: Görselden ve dinlediğimiz ses kaydından faydalandığım için daha iyi düşündüm.” (Ö2).

Derste a öğrenci zayıf yönü olmadığını belirtirken, fikir üretme noktasında kendini zayıf bulan bir öğrenci olmuştur.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

“Cümle bulurken zorlandım.” (Ö13), “Zayıf yönüm kelimeleri ayrı ve birleşik yazmak.” (Ö5), “Yazarken ellerim ağrıdı.” (Ö12).

Derste öğrenilenlerin günlük hayatta kullanımına yönelik en sık verilen yanıt “iletişim kurma” (f=5) olurken, en az verilen yanıtlar “cümle kurma”, “karikatürist olursam” ve “uzlaşma” olmuştur. Ayrıca günlük bu konuda “yanıt vermeyen” öğrenci olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

“Karikatürcü olursam güzel konuştururum.” (Ö11), “İki kişi konuşurken işimize yarar.” (Ö8), “Karşımdaki insanla daha düzgün diyalog kurarım.” (Ö4), “Başkasıyla karşılıklı konuşurken.” (Ö3). “Ailemizle, arkadaşlarımızla konuşurken.” (Ö1).

Tablo 7.

*Düşünce Kümelerine Dayalı Metin Yazma Etkinliğine Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Kategori	Kod	Katılımcı	f	%
Derste öğrenilenler	Düşünce kümesi oluşturma	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13	8	%57.1
	Düşünce kümelerine dayalı cümle/metin yazma	Ö3, Ö4	2	%14.2
	Anılarını yazma	Ö8, Ö10	2	%14.2
	Eksiklerini tamamlama	Ö6	1	%0.07
	Yanıt vermeyen	Ö14	1	%0.07
Derste eğlendiren durumlar	Yanıt vermeyen	Ö1, Ö6, Ö11, Ö12	4	%28.5

**İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**

	Anılarını hatırlama	Ö2, Ö3, Ö9	3	%21.4
	Düşünce kümesi oluşturma	Ö7, Ö10, Ö13	3	%21.4
	Eğlendiren bir durum yok	Ö5, Ö8, Ö14	3	%21.4
	Yazma	Ö2, Ö4	2	%14.2
Derste sıkın durumlar	Yanıt vermeyen	Ö2, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14	6	%42.8
	Sıkın bir durum yok	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7	5	%35.7
	Yazma	Ö11	1	%0.07
	Silip tekrar yazmak	Ö6	1	%0.07
	Düşünce kümlelerinden cümle/metin yazma	Ö10	1	%0.07
Dersteki güçlü yönler	Fikir üretme	Ö2, Ö11, Ö12	3	%21.4
	Yanıt vermeyen	Ö1, Ö6, Ö10	3	%21.4
	Yazma	Ö4, Ö7, Ö8	3	%21.4
	Düşünce kümesi oluşturma	Ö7, Ö9, Ö13	3	%21.4
	Güçlü yön yok	Ö14	1	%0.07
	Anılarını hatırlama	Ö5	1	%0.07
	Cümlenin devamını getirme	Ö3	1	%0.07
Dersteki zayıf yönler	Zayıf yön yok	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12	6	%42.8
	Yanıt vermeyen	Ö1, Ö10, Ö13, Ö14	5	%35.7
	Yazma	Ö2, Ö11	2	%14.2
	Yazarken ellerinin yorulması	Ö6	1	%0.07
	Yazım yanlışları yapma	Ö8	1	%0.07
Günlük hayatta kullanma	Hızlı düşünme	Ö4, Ö6, Ö12, Ö13	4	%28.5
	Yanıt vermeyen	Ö1, Ö5, Ö7	3	%21.4
	Hikâye yazma	Ö10, Ö11	2	%14.2
	Anılarımızı anlatma	Ö2, Ö8	2	%14.2
	Yazmayı planlama	Ö9	1	%0.07
	Güzel cümle kurma	Ö14	1	%0.07
	Günlük yazma	Ö3	1	%0.07

Tablo 7'nin incelenmesi sonucu derste öğrenilen konular hakkında en sık verilen yanıtın "düşünce kümesi oluşturma" (f=8), en az verilen yanıtın ise "eksiklerini tamamlama" olduğu tespit edilmiştir. Öğrenilen konular hakkında "yanıt vermeyen" öğrenci olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"Düşünce kümesi kurmayı öğrendim." (Ö1), "Düşünce kümelerinden cümle yazmayı öğrendim." (Ö3), "Düşünce kümelerinden metin yazmayı öğrendim." (Ö4).

Derste eğlendiren durumlara yönelik "yanıt vermeyen" (f=4) öğrenciler olurken; "eğlendiren durum yok" (f=3), "anılarını hatırlama" (f=3), ve "düşünce kümesi oluşturma" (f=3) ifadelerine rastlanmıştır.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"Yazmak beni eğlendirdi ve anılarımı hatırladım." (Ö2), "Eğlendiren bir anımı hatırladım.", (Ö9), "Eğlendiren çizgi çekerek bir şeyler yazmak." (Ö10), "Düşünce kümesi yazarken eğlendim." (Ö13).

Derste sıkıldıkları durumlar hakkında görüş belirtmeyen (f=6) ve "sıkın bir durum yok" (f=5) diyen öğrencilerin çoğunlukta olması dikkat çekmiştir. Öğrencilerin en az sıkıldığı noktalar ise "silip tekrar yazmak", "düşünce kümelerinden cümle/metin yazma" ve "yazma" olmuştur.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"Çok eğlenceliydi, sıkın bir şey yoktu." (Ö1), "Sıkın olmadı." (Ö7), "Sıkın yazmak." (Ö11).

Öğrenciler kendilerini en çok "fikir üretme" (f=3), "yazma" (f=3) ve "düşünce kümesi oluşturma" (f=3) konularında başarılı bulmaktadırlar. Dersteki güçlü yönler sorusuna en az verilen yanıt ise "cümlelerin devamını getirme" ve "anılarını hatırlama" olmuştur. Ayrıca dersteki güçlü yönleri hakkında "yanıt vermeyen" (f=3) öğrenciler olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"Güçlü yönüm düşünce kümesi yazmak." (Ö13), "Güçlü yönüm aklıma hemen bir şeyler gelip yazmam." (Ö12), "Güçlü yönüm cümleyi devam ettirmem." (Ö3), "Güçlü yönüm düşünebilme." (Ö2).

Dersteki zayıf yönlerine yönelik öğrencilerin büyük kısmı zayıf yönü olmadığını belirtirken, bu konu hakkında herhangi bir fikir belirtmeyen beş öğrenci olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kendilerini en az zayıf/başarısız gördüğü durumlar "yazarken ellerinin yorulması" ve "yazma" (f=2) olmuştur.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"Zayıf yönüm yazmak." (Ö11), "Zayıf yönüm hızlı yazamama." (Ö2), "Zayıf yönüm yok." (Ö12).

Derste öğrenilenlerin günlük hayatta kullanımına yönelik en sık ifade edilen düşünce "hızlı düşünme" (f=4) olmuştur. En az ifade edilen düşünceler ise "günlük yazma", "yazmayı planlama" ve "güzel cümle kurma" olduğu görülmüştür. Günlük hayatta kullanıma ilişkin bazı öğrenciler (f=3) fikir belirtmemiştir.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"Düşünürken." (Ö13), "Hikâye yazarken." (Ö11), "Büyüdüğümüzde güçlü düşünebiliriz." (Ö6), "Mesela birisi bana restoran dediğinde aklıma gelenleri daha çabuk söylerim." (Ö4), "Günlük yazarken kullanırım." (Ö3).

Tablo 8.

*Fotoğraf Çekme ve Bu Konuya Dair Duygu ve Düşüncelerini Yazma Etkinliğine Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Kategori	Kod	Katılımcı	f	%	
Derste öğrenilenler	Fotoğraf çekme	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	12	%85.7	
		Fotoğraf çekerken ışığı ayarlama	Ö2	1	%0.07
		Çekilen fotoğrafı yorumlama	Ö4	1	%0.07

**İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**

		Fotoğraf çekmenin zorlukları	Ö9	1	%0.07
Derste eğlendiren durumlar		Fotoğraf çekme	Ö2, Ö4, Ö7, Ö12, Ö13, Ö14	6	%42.8
		Eğlendiren bir durum yok	Ö5, Ö10, Ö11	3	%21.4
		Yanıt vermeyen	Ö3, Ö6, Ö9	3	%21.4
		Yazma	Ö4, Ö7	2	%14.2
		Dersin eğlenceli olması	Ö1, Ö8	2	%14.2
		Dersin okul dışında yapılması	Ö2	1	%0.07
	Derste sıkın durumlar		Sıkın bir durum yok	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14	7
		Yanıt vermeyen	Ö2, Ö10, Ö12, Ö13	4	%28.5
		Güzel fotoğraf çekememe	Ö3, Ö9	2	%14.2
		Ellerinin acıması	Ö6	1	%0.07
Dersteki yönler	güçlü	Fotoğraf çekme	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö13, Ö14	6	%42.8
		Yanıt vermeyen	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8	4	%28.5
		Yazma	Ö7, Ö12	2	%14.2
		Çekilen fotoğrafı yorumlama	Ö2, Ö4	2	%14.2
		Fotoğraf çekerken ışığı iyi ayarlama	Ö9	1	%0.07
		Fotoğraf çekerken doğru açığı bulma	Ö10	1	%0.07
		Düşünme	Ö11	1	%0.07
Dersteki zayıf yönler	Zayıf yön yok	Yanıt vermeyen	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14	6	%42.8
		Yanıt vermeyen	Ö1, Ö8, Ö13, Ö14	4	%28.5
		Güzel fotoğraf çekememe	Ö3	1	%0.07
		Yazarken ellerinin yorulması	Ö6	1	%0.07
		Yazı güzelliği	Ö6	1	%0.07
		Yazma	Ö11	1	%0.07
		Ne yazacağını düşünme	Ö12	1	%0.07
Günlük hayatta kullanma		Fotoğraf çekme	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö14	5	%35.7
		Yanıt vermeyen	Ö5, Ö7, Ö10, Ö12	4	%28.5
		Fotoğrafçı olursa	Ö1, Ö6, Ö11	3	%21.4

Gazeteci olursa	Ö13	1	%0.07
Fotoğrafları yorumlama	Ö4	1	%0.07
Planlı yazma	Ö9	1	%0.07

Tablo 8'in incelenmesi sonucu öğrenilen konular hakkında en sık verilen yanıtın "fotoğraf çekme" (f=12), en az verilen yanıtların ise "fotoğraf çekerken ışığı ayarlama" , "çekilen fotoğrafı yorumlama" , "fotoğraf çekmenin zorlukları" olmuştur. Tüm öğrencilerin derste öğrenilenler konusunda bir fikir belirttiği görülmüştür.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"İşığı ayarlamayı, anı yakalamayı ve pozisyon almayı öğrendim." (Ö2), "Fotoğraf çekmeyi öğrendim ve çektiğim fotoğrafı yorumlamayı öğrendim." (Ö4), "fotoğraf çekmenin zor olduğunu öğrendim." (Ö9).

Derste en çok eğlendiren durumlar "fotoğraf çekme" (f=6), en az eğlendiren durum ise "dersin okul dışında yapılması" olmuştur. Bazı öğrenciler "yazma" (f=2) açısından dersi eğlenceli bulurken bazıları ise "eğlendiren bir durum yok" (f=2) ifadesinde bulunmuşlardır. Ayrıca bu konuda "yanıt vermeyen" (f=3) öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"Derste eğlendiren fotoğraf çekmek ve yazı yazmak." (Ö4), "Beni eğlendiren fotoğraf çekmek ve yazmak." (Ö7), "Derste eğlendim özellikle fotoğraf çekme." (Ö12).

Derste sıkıcı durumlar konusunda öğrencilerin büyük çoğunluğu "sıkıcı durum yok" (f=7), şeklinde düşüncesini belirtirken, sıkıcı durumlar hakkında "yanıt vermeyen" (f=4) öğrencilere de rastlanmıştır. Bununla birlikte verilen diğer sıkıcı durumlar "güzel fotoğraf çekememe" (f=2) ve "ellerinin acıması" şeklindedir.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"Derste hiç sıkılmadım, çok eğlenceliydi." (Ö1), "Beni sıkıcı tek şey resmi güzel çekememem." (Ö3), "Sıkıcı olmadı." (Ö14).

Öğrencilerin çoğunluğu derste kendisini "fotoğraf çekme" (f=6) konusunda güçlü/başarılı bulmuş ve bu konuda "yanıt vermeyen" (f=4) öğrenciler olduğu da görülmüştür. Öğrencilerin güçlü/başarılı olduklarını düşündükleri diğer yönler ise arasında "çekilen fotoğrafı yorumlama" (f=2), "yazma" (f=2), "fotoğraf çekerken ışığı iyi ayarlama", "fotoğraf çekerken doğru açıyı bulma" ve "düşünme" şeklindedir.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"Güçlü olan yer çok güzel resim çektim." (Ö14), "Güçlü yönüm hızlı yazmam." (Ö12), "Güçlü yönüm düşünmek." (Ö11), "Güçlü yönlerim fotoğrafın ışığını güzel ayarladım ve çok güzel yazdım." (Ö4), "Güçlü yönlerim fotoğraf çekmek ve fotoğrafın ismini bulmak." (Ö2).

Öğrencilerin çoğunluğu bu ders için "zayıf yön yok" (f=6) şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Diğer öğrencilerin de kendilerini "güzel fotoğraf çekememe", "yazarken ellerinin yorulması", "yazı güzelliği", "yazma" ve "ne yazacağını düşünme" noktasında zayıf bulunduğu görülmüştür. Bu konuda "yanıt vermeyen" (f=4) öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"Zayıf yönüm aklıma hemen bir şeyler gelmedi." (Ö12), "Zayıf yön yazmak." (Ö11), "Zayıf yönüm yok." (Ö9), "Zayıf yönüm ellerim acıdı çirkin yazıyorum." (Ö6), "Zayıf yönüm fotoğrafı güzel çekemiyorum." (Ö3).

Derste öğrenilenlerin günlük hayatta kullanımına ilişkin en sık verilen yanıt "fotoğraf çekme" (f=5) olurken en az verilen yanıtlar "gazeteci olursa", "planlı yazma" ve "fotoğraf yorumlama" olmuştur. Günlük hayatta kullanıma ilişkin "yanıt vermeyen" (f=4) öğrenciler olduğu da görülmüştür.

Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

"Gazeteci olunca kullanabilirim." (Ö13), "Fotoğraf çekerken." (Ö8), "Büyüyünce fotoğrafçı olursak daha düşünceli oluruz." (Ö6), "Birisi fotoğraf çek derse daha güzel çekerim ve çektiğin resmi yorumla dediğinde daha kolay yorumlarım." (Ö4), "İlerde fotoğrafçı olursam işime yarar." (Ö1).

### **Tartışma ve Sonuç**

İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisini tespit etmek için yapılan araştırmanın sonuçları şunlardır:

1. Yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmaları, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerinde etkili olmuştur. Öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğrencilerin gelişim gösterdikleri kazanımlar şu şekildedir:

- Öğrencilerin yaratıcı yazmada en çok gelişim gösterdikleri kazanımlar “yazısında farklı bir bakış açısı koyma, yazısında duygularına yer verme, yazısında duygularını akıcı bir şekilde ortaya koyma, yazısındaki örneklerde hayal gücünü yansıtma ve yazısının uygun uzunlukta oluşu” şeklindedir.

- Öğrencilerin daha az gelişim gösterdikleri kazanımlar ise “yazısında özgün karakterlere yer verme, yazısında özgün benzetmelere yer verme ve yazısında kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay yer an ve benzerlerine yer verme” şeklindedir.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Öztürk (2007) tarafından yapılan İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi adlı çalışmada, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı düşüncelerinde etkili olup olmadığını incelenmiştir. Analizler sonucu deney grubu lehine anlamlı derecede fark olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde de kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu bir gelişme olduğu ifade edilmiştir. Yapılan çalışmayı destekleyen bir diğer çalışma ise Beydemir (2010) tarafından yapılan ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisinin incelendiği çalışmadır. Beydemir (2010), çalışmasında deney grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirdiklerinden ve yaratıcı yazma becerilerinde gelişim gösterdiklerinden bahsetmiştir. Susar-Kırmızı ve Kasap (2017) yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisine etkisini araştırmış ve araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Korkmaz (2015) da Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yazma uygulamalarına nazaran yaratıcı yazma yönteminin öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarını, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın uygulandığı zaman dilimini analiz edildiğinde yaratıcı yazma etkinliklerinin etkili bir şekilde gerçekleştirildiği ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan yazma etkinliklerine göre öğrencilerin yazma isteklerinin artış gösterdiği; Türkçe ders kitabındaki etkinliklere katılmada isteksiz olan, zorlanan öğrencilerin dahi yaratıcı yazma etkinliklerinin yapılacağı dersi iple çektiği görülmüştür. Arshavskaya (2015) ikinci dil kurslarında motivasyonları düşük öğrencilerle gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisinden bahsetmiştir. Ayrıca yaratıcı yazma çalışmalarının keyifli bulunduğunu ve katılımcıların severek katıldığını belirtmiştir.

Kısa bir süre önce gerçekleştirilen ve araştırma sonuçları ile paralellik gösteren bir araştırma da Kasap (2019) tarafından yapılmıştır. Kasap (2019), çalışmasında yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamalarının 4. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma becerileri üzerinde anlamlı bir artış sağladığını gözlemlemiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma ve yazmaya karşı da olumlu bir bakış açısı sergilediklerini ve Türkçe dersi başarılarına da olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir. Dali vd. (2015) tarafından lisans düzeyinde yapılan çalışmada da yaratıcı yazmanın yaratıcılık, eleştirel düşünme, kendi kendini yönlendirme ve bağımsız öğrenme gelişimine katkıda bulunduğu belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalar arasında sonuçları benzerlik göstermeyenler de yer almaktadır. Tonyalı (2010) altıncı sınıf öğrencileri ile yürütmüş olduğu çalışmasında yaratıcı yazma uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinde etkili olsa da kontrol grubu ile anlamlı derece bir fark tespit edilemediğinden bahsetmiştir. Buna karşın deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılıktan bahsetmiştir. Kapar-Kuvaç (2008) ise gerçekleştirmiş olduğu çalışmada yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe ders başarısında anlamlı düzeyde etkilemediğini fakat söz varlığını geliştirmede önemli bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Duru ve İşeri (2015) de yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım süreçleri

üzerinde geleneksel yöntemlerden daha fazla etkili olduğunu fakat yazma karşı tutum açısından herhangi bir olumlu etki sağlamadığını ifade etmiştir.

2. Yansıtıcı günlüklerin incelenmesi sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma uygulamalarına yönelik görüşleri şu şekildedir:

- Belirlenen bir kelimedenden cümle ve metin oluşturma etkinliğine yönelik olarak öğrencilerin çoğunluğu kendisini kelime ekleme/cümle geliştirmede başarılı bulmuştur. Fakat aynı cümleyi tekrarlayan biçimde yazmanın sıkıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin yeni fikirler veya cümleler oluşturmakta istekli olduğu görülmektedir. Fakat bir önceki cümleye sadece yeni bir sözcük ekleyerek yeniden yazmayı sıkıcı buldukları veya aynı cümleyi birçok kez yazmanın fiziksel olarak yorucu olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

- Belirlenen bir cümleden hareketle paragraf veya metin geliştirme etkinliğine ait yansıtıcı günlük verilerinden öğrencilerin hayallerini yazarak anlatmaktan keyif aldıkları görülmüştür. Bu etkinlikte çağrışım yapabilmesi adına ilk cümle verilmiş ve diğer cümlelerin tamamının öğrencinin hayal gücüne ve yaratıcılığına bırakılmıştır. Bu da öğrencilerin yazmaya karşı isteğini arttırmıştır.

- Belirlenen bir fotoğraftan hareketle haber yazma etkinliğine yönelik yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgular öğrencilerin büyük çoğunluğunun derste eğlendiğini, kendilerini haber yazma ve güzel yazma konusunda başarılı bulduklarını göstermektedir. Buradan hareketle etkinliğin içinde görseller materyallerin yer alması öğrencilerin dikkatini çekmiş ve onları farklı fikirler üretip yazmaya motive etmiştir sonucuna ulaşılabilir.

- Belirlenen bir fotoğraftan hareketle diyalog yazma etkinliğine yönelik yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgular öğrencilerin diyalog yazmaktan keyif aldığını ve bu noktada kendilerini başarılı bulduklarını göstermektedir. Bu etkinlikte kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

- Düşünce kümelerine dayalı metin yazma etkinliğine yönelik yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgular öğrencilerin düşünce kümesi oluşturmaktan ve bu kümeleri oluştururken anılarını hatırlamış olmaktan eğlendiklerini göstermektedir. Öğrencilerin çoğunluğu kendisini yazma ve fikir üretme konusunda başarılı bulmuştur. Bu bilgilere dayanarak öğrencilerin düşüncelerini ilk olarak birkaç kelime ile çerçeve oluşturmanın daha sonra bu düşünceleri bir metne dönüştürmede onlara kolaylık sağladığı söylenebilir. Bu sayede fikirlerini daha iyi düzenlemişler ve yazı ile ifade etme noktasında zorlanmamışlardır.

- Fotoğraf çekme ve bu konuya dair duygu ve düşüncelerini yazma etkinliğine yönelik yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgular öğrencilerin fotoğraf çekmeyi ve fotoğraf ile ilgili duygu ve düşüncelerini yazmayı keyifli bulmuşlardır. Öğrencilerin çoğunluğu dersin sıkıcı olmadığını belirtirken kendilerini başarılı buldukları noktalar fotoğraf çekme ve fotoğrafı yorumlama olmuştur. Yazmaya ve düşünmeye dair öğrencilerin çok az bir kısmı kendisini başarısız bulmuştur. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin her aşamasında kendi bakış açısını yansıtma fırsatı bulunduğu ve özgürce istediklerini yazabileceği etkinliklerde daha başarılı ve istekli oldukları sonucuna ulaşılabilir.

- Yansıtıcı günlüklerden hareketle öğrencilerin uygulama sürecinde ne yazacağını düşünürken veya fikir üretme aşamasında zorlandıkları fakat duygu ve düşüncelerini yazı ile ifade etmede kendilerini başarılı buldukları tespit edilmiştir.

- Yaratıcı yazma etkinlikleri esnasında öğrencilere sorulan sorular onların da kendilerini sorgulamalarına, deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini daha iyi bir biçimde ortaya çıkarmalarına katkı sağlamıştır.

- Genel olarak yansıtıcı günlüklerde öğrenilen konular hakkında bütün öğrenciler fikir belirtmişlerdir. Bu da öğrencilerin öğrenme süreçlerinin farkında oldukları ve derse ilgili oldukları sonucunu göstermiştir.

- Öğrencilerin çalışmalarının sınıf içinde paylaşılması ve yansıtıcı düşünme panolarında sergilenmesi öğrencileri bir sonraki yaratıcı yazma çalışmasına motive etmiştir.

Altı haftalık uygulama süreci boyunca her etkinlikten sonra uygulanmış olan yansıtıcı düşünme günlükleri incelendiğinde de öğrencilerin yaratıcı yazma konusunda olumlu düşüncelere sahip oldukları, yapılan etkinliklerden keyif aldıkları ve istekle katıldıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca yansıtıcı günlükler öğrencilerin ne öğrendiklerinin farkında olmalarına, kendilerini etkinlik süreçleri açısından

#### **İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**

değerlendirmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmelerine ve bir sonraki etkinlikte buna göre bir yol izlemelerine katkı sağlamıştır.

Araştırmanın yansıtıcı düşünce boyutuna yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde Elçi'nin (2018) yapmış olduğu çalışmanın sonuçları ile benzerliği dikkat çekmektedir. Elçi (2018), yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazma tutum ve kaygıları üzerindeki etkisini araştırmış ve araştırma sonucunda elde edilen veriler yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma etkinliklerinin geleneksel yazma yöntemlerine göre, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili ve verimli bir sınıf ortamı oluşturduğundan bahsetmiştir. Kırnık'ın (2010) araştırmasında da yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin öğrencilerin Türkçe ders başarısı üzerinde etkili olduğunu, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlemlendiği vurgulanmıştır.

Araştırma sonuçlarını destekleyen bir diğer çalışma ise Ersözlü (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde hem akademik başarılarının hem de derse yönelik tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilerden daha olumlu ve yüksek olduğundan bahsetmiştir. Van Es (2006) lise düzeyinde yapmış olduğu araştırma sonucunda doğru bir şekilde yürütülen yansıtıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerin başarısını arttırdığını, ders kitaplarına bağlı kalmadan sınıfın içinde ve dışında başarı üretebilecek daha derin ve daha yaratıcı düşünebilecek bir konuma geldiğini belirtmiştir. Kim (2005) tarafından yapılan araştırmada da yansıtıcı düşünme araçları kullanarak ne öğrendikleri hakkında makale yazan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre biliş üstü farkındalıklarının önemli bir şekilde geliştiğini ifade edilmiştir. Ayrıca yansıtıcı düşünmenin kavram düzenleme üzerinde de etkili olduğu belirtilmiştir.

Ayrıca Keskinlikçi (2010) fen ve teknoloji dersinde, Uygun (2012) sosyal bilgiler dersinde, Gedikoğlu (2015) bilişim teknolojileri dersinde ve Yavuz (2017) hayat bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme ile ilgili araştırmalar yapmışlardır. Yapmış oldukları araştırmalardan deney grubu öğrencilerinin derse karşı tutumlarında, ders başarılarında veya dersteki öğrenmelerin kalıcılığı yönünde anlamlı farklılıkların tespit edildiğinden ve yansıtıcı düşünmenin bu sonuçlar üzerindeki olumlu etkisinden bahsetmişlerdir. Bu çalışmalardan da hareketle yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin etkililiğini bir kez daha görülmektedir.

#### **Kaynaklar**

- Akdal, D. (2011). *Metinler Arası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Arshavskaya, E. (2015). Creative writing assignments in a second language course: a way to engage less motivated students. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, 10, 68-78.
- Bayrak, F., & Koçak Usluel, Y. (2011). Ağ günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 93-104.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişimine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bulut, K. (2012). *2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri (19. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (5. Baskı)*. Trabzon: Kişisel Yayınlar.
- Dali, K., Lau, A., & Risk, K. (2015). Academically informed creative writing in LIS programs and the freedom to be creative. *Journal of Education for Library and Information Science*, 56(4), 298-324.



- Duru, A., & İşeri, K. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 40-51.
- Elçi, Z. A. (2018). *Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerileri, Yazma Tutumları Ve Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gedikoğlu, E. (2015). *Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri Destekli Modüler Öğretimin 5. Sınıf Bilişim Teknolojileri Ve Yazılım Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller (5. Baskı)*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma: yaratıcı yazma çalışmalarında yazınsal metinlerin işlevi*. Ankara: Morpa Yayıncılık.
- Kapar-Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi (23. Baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay, (Ed.), *Yazma eğitimi* (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı Okuma-Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Yazma ve Yaratıcı Yazma Erişisine Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Keskinkılıç, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine ve Başarıya Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kim, Y. (2005). Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on-line learning (Master's Thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Number: 3193201).
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algılarına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1.-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Oğuz, S. G. (2017). *Masalları Birleştirme Yoluyla Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özkan, M. (2010). *İnsan iletişim ve dil (3. Baskı)*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Susar-Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).
- 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.

#### **İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**

- Susar-Kırmızı, F. ve Kasap, D. (2017). Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 48-62.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Sayı 27, 621-643.
- Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3).
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Uygun, K. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, A. ve Çetin, D. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Ünver, G. (2005). Yansıtıcı düşünme. Özcan Demirel, (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 133-144). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Van Es, J. M. (2006). Encouraging reflective thinking in the high school classroom: effective use of questioning and wait time strategies. *Master of Education Program Theses. Paper 12*.
- Yaralı, K. T., Özkan, H. K., & Aytar, A. G. (2016). Yedi ve on yaş çocuklarının sevgiyi ifade ediş biçimlerinin çizdikleri resimlere yansımaları. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2181.
- Yavuz, A. (2017). *İlkokul Hayat Bilgisi Dersinde Bilişim Teknolojileri Destekli Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Ders Başarısına ve Tutumuna Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

#### **Extended Abstract**

##### **Introduction**

In this research, act of writing that is closely related with the skill of thinking was discussed along with the matter of reflective thinking and creative writing. The problem sentence of the research was determined as “to investigate whether reflective thinking-reinforced creative writing works in Turkish course of elementary school 4th class has an impact on the creative writing skills of students or not”.

##### **Method**

Quasi-experimental method was used for the purpose of investigating the impact of reflective thinking-reinforced creative writing Works on the creative writing, in the research. The working group of the research is consisted of 9 boy and 5 girl students who are studying at fourth class of the elementary school located in Pazar district of Rize province in 2017-2018 Education-Training year. Creative Writing Assessment Rubric was used in collection of quantitative data in the research. The Creative Writing Assessment Rubric was created by examining the literature of the related field by the researcher and acquirments pertaining to the creative writing given in Turkish Course Curriculum (2018). Reflective Thinking Diaries were used in collection of qualitative data in the research. Reflective diaries are included into this study for the purpose of presenting activities of students for creative writing and their ideas about the practice process and enabling the students to evaluate themselves. Primarily, a pre-test practice was performed in the working group. Pre-test practice was determined as story completion that is one of the creative writing methods. The story to be used was selected among the texts included in Project of Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) carried out by International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) in 2001. Following the pre-test practice of the selected story, a negotiated learning joint declaration that is appropriate to the reflective learning criteria was prepared with students, signed by teachers and students and posted in a proper place in the class before the practice started. After this process, 6 weeks of practice process started. In line with the course plans prepared, the activities of reflective thinking-reinforced creative writing were included into Turkish courses as 2 course hours in every week.

The reflective thinking diaries were distributed to students after the activities performed every week and it was asked them to evaluate their own learning. No intervention was performed by the researcher while completing the reflective diaries. After 6 weeks of practice process was completed, the story completion activity determined in the beginning was repeated as the post-test.

Pre-test and post-test scores of each student were determined by using the Creative Writing Evaluation Rubric. Students were individually evaluated in the research. There are 20 acquirments in the rubric. Pre-test and post-test scores of students and scores they gained from each acquirment were individually compared and evaluated. The acquirments in which students showed success mainly and did not show success sufficiently were determined and student expressions were included. Wilcoxon Signed Ranks Test was applied for the purpose of finding whether there is a significant difference between pre-test and post-test scores of students or not. Data obtained from the reflective diaries were subjected to the content analysis. In line with the answers which students gave to the questions, various codes and themes were created. The reliability of the data analysis was tested by using the formula of Miles & Huberman (2015)  $[\text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Divergence}) \times 100 = 85]$  while creating such codes and themes (Transferred by: Tozduman-Yaralı et al. 2016).

It was observed that there is a significant difference between the pre-test and post-test scores which the working group gained by the Creative Writing Assessment Rubric according to the findings of the research. While the pre-test average of the working group was found as 46,92, the post-test average was found 60,42. The pre-test and post-test scores of students gained from the Creative Writing Rubric were tabulated in order to better observe the progress of students and also, the expressions given in the stories of students in line with the acquirments in which they showed progress were individually evaluated. In the examination of the reflective diaries, various codes were created by taking the opinion of a Turkish teacher, two classroom teachers and an expert. These codes were expressed in six categories as “those learned in the course, entertaining situations in the course, distressing situations in the course, strengths in the course, weaknesses in the course and using in daily life”. The qualitative data obtained in line with these created codes were transformed into the quantitative data and interpreted.

## Result and Discussion

According to the results of the research,

1. The reflective thinking-reinforced creative writing studies were effective on the creative writing skills of students in the working group. It was found out that there is a significant difference between pre-test and post-test scores of students. The acquirments which students showed progress are as follows:

- The acquirments in which students showed most progress in the creative writing are “presenting a different point of view in his writing, including his feelings into the writing, presenting his feelings fluently in the writing, reflecting his imagination in the examples in his writing and a writing having a proper length”.
- The acquirments in which students showed less progress are “including unique characters in his writing, including unique metaphors in his writing and including interesting and attractive character, incident, place, moment and similar in his writing”.

Once the reflective thinking diaries applied after every activity throughout six weeks of practice process were examined, it was found out that students have positive thoughts about creative writing, take pleasure in the activities performed and eagerly participate into the activities. Also, the reflective diaries contributed into the awareness of students in what they learned, self-evaluation of the students in terms of the activity processes, determination of the strengths and weaknesses and accordingly following a path in the next activity.

Once the practice process of the research was reviewed, it was observed that the creative writing activities were productively completed and students’ writing desires positively affected compared with the writing activities in Turkish Course Teaching Program; even students who bored and had difficulty in the activities given in Turkish course book waited the day when activity would be held impatiently.

# İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

## Ekler

### Ek-1. Araştırma İzni



T.C.  
RİZE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 57774812-605.01-E.8816721  
Konu : Tez Çalışması İzni

03.05.2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü  
22.08.2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazı. (Genelge No: 2017/25)  
b) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı  
25.04.2018 tarihli ve 725 sayılı yazı.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı 151003127 numaralı öğrencisi Refika EROĞAN'ın, "İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi" isimli tez çalışması kapsamında, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde ekte bulunan ölçekleri Rize/Pazar TOKİ İlkokulu 4. sınıf öğrencilerine uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan TEKKE  
Müdür a.  
Şube Müdürü

OLUR  
03.05.2018

Mustafa KALENDER  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü V.

EKLER:  
1- Yazı ve Ekleri (26 sayfa)  
2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)



Elektronik İmza  
31 İLE AYNI DİR  
04/05/2018  
KEMAL KILIÇ  
Bilgisayar İmzası

Adres: Valilik Hizmet Binası, Kat:3 Merkez/RİZE  
Elektronik Adı: www.rize.meb.gov.tr  
e-posta: spsr53@meb.gov.tr

Bilgi için: Şef Hasan ESİR  
Tel: 0 (464) 280 53 33  
Faks: 0 (464) 280 53 16

Bu evrak görevli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden Tef5-139f-3723-8659-1c30 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek-2. Ölçme Aracının Kullanımına İlişkin İzin

Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Taşı | Kategorilere Ayır | ...

↑ ↓ X

YARATICI YAZMADAN ELDE EDİLEN ÜRÜNLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

FK Fatma Susar Kırmızı <fatmas\_30@yahoo.com>  
3.03.2019 Paz 18:20  
Siz

Sevgili Refika;  
"Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Ürünleri Değerlendirme Ölçeği"ni bilimsel çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ayrıca Demet KASAP'ın 2018 yılında savunulmuş olan tezinde de Yine bir "yaratıcı yazma" ölçeği var. Onu da değerlendirebilirsiniz. Aynı konuda yeni tarihli bir ölçek. Kolay Gelsin...  
Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI

...

**From:** Refika ERDOĞAN <refikaerdogan@outlook.com>  
**To:** "fatmas\_30@yahoo.com" <fatmas\_30@yahoo.com>  
**Sent:** Saturday, March 2, 2019 6:59 PM  
**Subject:** YARATICI YAZMADAN ELDE EDİLEN ÜRÜNLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Merhaba Hocam, ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi yüksek lisans öğrencisiyim. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir kurumda 8 yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU ile "Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi" konulu bir tez çalışması yürütmekteyiz. 4. sınıf düzeyinde yürüttüğümüz bu çalışmada sizin Ayfer BEYDEMİR ile 'u Etkinle geliştirmiş olduğunuz Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Ürünleri Değerlendirme Ölçeği'ni kullanabilir miyiz? Teşekkürleştirmek eder, iyi günler dilerim.



## **Sınıf Öğretmenlerinin Hazırladığı Metin Altı Sorularının İncelenmesi**

*İlhan POLAT\**  
*Hakan DEDEOĞLU\*\**

### **Öz**

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlamaya yönelik hazırladığı metin altı sorularının çeşitli yönlerden incelenmesidir. Çalışma, nitel araştırma yönteminde bütüncül tek durum desenli bir durum araştırması olarak tasarlanmıştır. Veriler, doküman incelemesi yöntemiyle [www.egitimhane.com](http://www.egitimhane.com) ve [www.sinifogretmeniyiz.biz](http://www.sinifogretmeniyiz.biz) adlı internet sitelerinden 4. sınıflara yönelik okuduğunu anlama çalışmaları ve Türkçe yazılı sınavlarından alınan metinler ile bu metinlere yönelik metin altı sorularından elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Metin türleri için hikâye edici, bilgilendirici ve şiir türü sınıflandırılma esas alınmıştır. Soruların cevap kaynaklarına göre analizinde cevabın metin içi, metin dışı ve metinler arasında olan sorular şeklindeki sınıflama esas alınmıştır. Soru düzeylerinin sınıflandırılması Barrett Taksonomisi'ne göre yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okuduğunu anlamaya değerlendirmek için en fazla hikâye edici metinleri kullandığı, büyük oranda kısa cevaplı ve çoktan seçmeli soruları tercih ettiği, cevap kaynağının tamamına yakınının metin içinde olduğu ve büyük oranda basit anlama düzeyindeki sorular sorduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar bağlamında araştırmacılar ve uygulayıcılar için bir takım öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** okuduğunu anlama, metin altı soruları, Barrett Taksonomisi

### **Investigation of text-based reading comprehension questions prepared by primary school teachers**

#### **Abstract**

The present study aimed to investigate text-based reading comprehension questions prepared by primary school teachers. This study was designed as a case study, which is one of the qualitative research methods. The data were collected using the document analysis method. The data were collected from the websites at [www.egitimhane.com](http://www.egitimhane.com) and [www.sinifogretmeniyiz.biz](http://www.sinifogretmeniyiz.biz). The data were comprised of reading comprehension activities prepared for 4th-grade students and texts taken from Turkish written exams. The data consisted of texts and text-based questions. A descriptive analysis method was used for data analysis. The data were analyzed according to the text type, question type, answer source and the question level of Barrett's Taxonomy. According to the findings of the research, teachers use narrative texts to evaluate their reading comprehension, and they prefer simple level questions with short answers and multiple choice as questions, the source of the answer is in the text. According to the results obtained, some suggestions are presented for researchers and practitioners.

**Keywords:** reading comprehension, text-based reading comprehension questions, Barrett's Taxonomy

\* Doktora öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, [ilhan\\_polatt@hotmail.com](mailto:ilhan_polatt@hotmail.com), ORCID: 0000-0002-7802-6337

\*\* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, [dede@hacettepe.edu.tr](mailto:dede@hacettepe.edu.tr), ORCID: 0000-0003-2436-7010

## Giriş

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği bir dünyada yaşamak, gelişmeleri izlemek ve geleceğe yön vermek için bireylerin bazı becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Bunların başında dil ve zihinsel beceriler gelmektedir (Güneş, 2009). İnsanların en önemli iletişim aracı olan dil, anlama ve anlatım üzerine kurulu dört temel beceriden ve bu becerilerin alt boyutlarından oluşmaktadır. Temel dil becerileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak ifade edilmektedir (Göçer ve Şentürk, 2019). Anne karnında başlayan dil edinimi, her ne kadar okul öncesi eğitiminde formal bir sürece evrilsen de ülkemizde tam anlamıyla ilkokulda hayata geçmektedir. İlkokulda başlayan dil eğitimi ileriki basamaklarda genişleyerek devam etmekte ve nihayetinde hayat boyu devam etmektedir. Dil eğitiminin amacı, kişiye; okuma, yazma, konuşma ve dinleme adı verilen dört temel dil becerisini kazandırmaktır (Koçak, 2005). Bu anlamda Türkçe dersi programının da bu dört beceri ve buna bağlı alt beceriler üzerine inşa edildiği görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 1-8 Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı, dil becerilerini ve programdaki yerini şöyle ifade etmektedir:

*“Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır (MEB, 2019).*

Dil becerilerinin edinmesinin, iletişim ve sosyalleşme için önemine vurgu yapılan programda dil becerilerinin önemi şöyle ifade edilmektedir: “Türkçe Öğretim Programı, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir” (MEB, 2019). Temel dil becerilerinden okuma, “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2018). Okumada amaç anlamaktır, yani anlam kurmaktır (Akyol, 2001; Akyol 2003). Okumayla bireyden, metin üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak anlam çıkarması beklenir. Bu nedenle okuduğunu anlama, sadece akademik bilgileri öğrenmek için değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme için gerekli olan bir araç olarak da tanımlanabilir (Ateş ve Yıldırım, 2014). Anlama becerilerinden olan okuduğunu anlama becerisini, ana dili öğretiminin en önemli amaçlarından biri olarak tanımlayan Temizkan ve Sallabaş (2011), anlamının yazılı ve basılı işaretlerin temsil ettiği anlamın kavranmasıyla mümkün olacağını ifade etmektedir.

Okuduğunu anlama sürecinin en iyi şekilde öğrencilere yansıtılması için öğretmenlerden bir takım çalışmalar beklenmektedir. Block ve Pressley (2007’den aktaran Ateş ve Yıldırım, 2014) bu çalışmaları şöyle ifade etmektedir:

- Öğrencilere farklı metinler üzerinden deneyimler sağlanmalı.
- Bağımsız okuma çalışmalarında öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında metinlere ilişkin düşünceleri almalı.
- Öğrencilerin okuma amacı oluşturması sağlanmalı.
- Okumadan elde edilen bilginin kullanılması sağlanmalı.
- Metinlerden çıkarımlarda, yargılamalarda ve çözümlenmelerde bulunmaları için öğrenciler cesaretlendirmeli.
- Öğrencilere kelimelerin gerçek anlamları öğretilmeli.
- Öğrencilerin ilgili kavramları görselleştirmeleri sağlanmalı.
- Kelimelerin farklı anlamları verilmeli.
- Metinlerle ilişkili görselleri yorumlamaları istenmeli.
- Öğrencilerin edindikleri bilgilerin kültürel çevreleriyle nasıl ilişkilendirecekleri konusunda yardımcı olmalı.

Bireyin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler arasında en eski ve en sık kullanılan yöntemlerden biri okunan materyalle ilgili öğrenciye soru sormaktır. Okuma sürecinde yazar ile okuyucu arasında etkileşim sağlamanın okuduğunu anlama üzerinde önemine vurgu yapılmaktadır. Bu noktada okuduğunu anlamaya yönelik sorular önemlidir. Çünkü iyi bir etkileşim süreci sağlamak ve anlam kurmak için öğretmenlerin kullandığı en önemli

## Sınıf Öğretmenlerinin Hazırladığı Metin Altı Sorularının İncelenmesi

araçlardan biri okuduğunu anlamaya yönelik sorulardır (Day ve Park, 2005; Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013). Sorular aracılığıyla okuduğu anlama becerisi ölçülerek öğretmene ve öğrenciye değerlendirme imkânı sağlanırken aynı zamanda okuyucu ile yazar arasında bir etkileşim kurularak metnin anlaşılması sağlanır. Okuyucu, okuduğunu anlamaya yönelik iyi hazırlanmış sorular üzerinden metin ile ve dolaylı olarak yazarla etkileşim kurar ve bu sayede anlam kurar. Sorular; öğrencilerin okumaya odaklanmasını, metnin derinliklerine inerek anlam kurmasını ve okuduğunu eleştirel bir şekilde yansıtmasını sağlar (Hervey, 2006).

Okuduğunu anlama sürecinde önemli rolü olan soruların kullanım amacını Akyol (2001), merak uyandırmak, dikkat çekmek, öğrenciyi etkin hale getirmek, öğrenciyi kendine veya başkasına soru sormaya teşvik etmek, öğrenme güçlüklerini tespit etmek, kendini ifade etmeye fırsat vermek, tartışmalar yoluyla öğrenmeyi sağlamak, dersi takip etmesini sağlamak ve ödüllendirmeye dayanak oluşturmak şeklinde ifade etmektedir.

Okuma becerisinin gelişiminin en önemli dönemlerinden olan ilkökulda sınıf öğretmenleri özellikle Türkçe derslerinde okuma ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için okuduğunu anlamaya yönelik metin altı sorulara sıklıkla başvurmaktadır. Sınıf öğretmenleri hem eğitim materyallerinde hem de kendi hazırladıkları çalışma kâğıdı, yazılı sınavlar ve sınıf içi değerlendirmelerde metin altı soruları kullanmaktadır. Öğretmenlerin anlamaya dönük bu sorularının metnin anlaşılması, okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi ve öğrencilerin ileriki öğrenim hayatı için de önemli olduğu bir gerçektir. Çünkü ilkökulda öğrencinin edindiği okuduğunu anlama becerisi, tüm öğrenim hayatının ve diğer derslerdeki başarısının da temelini oluşturacaktır. Çünkü okuma metinlerinin analiz, değerlendirme ve sentez boyutu gibi üst düzeyde anlaşılması Türkçe dersi ile birlikte matematik, fen ve sosyal bilgiler alanı için de önemlidir (Dolapçioğlu, 2020).

Alanyazında Bloom (1956), Sanders (1966), Wallen (1972), Pearson ve Johnson (1978), Day ve Park (2005) tarafından geliştirilen çeşitli kategoriler veya taksonomiler olduğu görülmektedir (Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan, 2019). Bu taksonomilerden biri de Barrett Taksonomisi'dir. Barrett'e göre öğretmenler, okuduğunu anlama sürecinde iki konuda yanılmaktadır. Bunlardan birincisi, anlamamanın tek bir beceri olarak kabul edilmesi, diğeri ise okuduğunu anlamamanın yönetilemez ve kontrol edilemez birçok ayrı beceriyi kapsadığını varsaymalardır. Barrett bu sorunu çözmek adına Bloom (1956), Sanders (1966), Letton (1958) ve Guszak'ın (1965) çalışmalarından faydalanarak "Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Taksonomisi'ni geliştirmiştir (Yıldırım, 2012). Bu şekilde beş farklı kategoriden oluşan, anlaşılır ve kontrol edilir bir taksonomi meydana gelmiştir. Barrett Taksonomisi, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyutu kapsamaktadır. Taksonominin kategorileri; basit anlama, yeniden organize etme, derinlemesine anlama (çıkarımsal anlama), değerlendirme ve memnuniyet şeklindedir (Akyol vd. 2013). Her ne kadar Barrett Taksonomisi, anlama sürecini değerlendirmek için geliştirilmişse de diğer disiplinlerdeki akademik ölçümlerde de soruların hazırlanmasında ölçüt olarak kullanılabilir (Yıldırım, 2012).

Okuduğunu anlamayı değerlendirme sürecinde çeşitli soru türleri kullanılmaktadır. Türkçe dersinde açık uçlu, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, cümle doğrulama (doğru-yanlış), kısa cevaplı ve eşleştirmeli sorular kullanılmaktadır (Çintaş Yıldız, 2015). Çoktan seçmeli sorularda, öğrenciden verilen seçenekler arasından sorunun doğru cevabının bulunması istenir. Sınıf seviyesine göre seçenek sayısı değişmektedir. Kısa cevaplı sorularda öğrenciden bir kelime, rakam, tarih yazmayı veya en fazla bir cümle ile soruyu cevaplama beklenir (Tekin, 2000'den aktaran Kan ve Kayapınar, 2006). Açık uçlu sorular, diğer türlere göre öğrenciye daha fazla esneklik tanıyan soru türleridir. Burada öğrenci cevabı yapılandırıp, bunun gerekçesini açıklama fırsatı bulmakta ve düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebilmektedir (Gronlund, 1998'den aktaran İlhan, 2016). Cümle doğrulama türü sorularda, verilen metinden seçilen cümlelerin belirli özelliklere göre yeniden yazılması şeklinde düzenlenmektedir. Öğrenciden, verilen cümlelerin metindeki anlamıyla aynı olup olmadığını bulması istenir. Bunun için de verilen cümlenin "Evet-Hayır (Doğru- Yanlış)" şeklinde işaretlemesi beklenir (Ulusoy ve Çetinkaya, 2012). Eşleştirme soruları, genellikle terimlerin ve terimlerin tanımlarının eşleştirilmesi şeklindedir. Öğrenciden bunları eşleştirmeleri istenir. Boşluk doldurma soruları ise verilen cümlede boş bırakılan anahtar kelimelerin doldurulmasını isteyen soru türüdür (Çintaş Yıldız, 2015).



Soru düzeyleri ve türleriyle birlikte soruların cevap kaynakları da okuduğunu anlama sürecinde önemlidir. Bu anlamda Akyol (1997) soruların cevap kaynakları konusunda bir sınıflama yapmıştır. Bu sınıflandırmaya göre sorular; cevabı metin içerisinde, metin dışında ve metinler arasında şeklindedir. Cevabı metin içinde olan sorularda metin içi anlam kurma amaçlanmaktadır. Cevabı metin içerisinde olup ancak direkt verilmeyen, ima edilen ve cevabın bulunması için okuyucunun ön bilgilerini ve deneyimlerini kullanmasını gerektiren sorulardır. Bu sorularda metin dışı anlam kurma amaçlanır. Son olarak sorunun cevaplanabilmesi için farklı kaynaklara başvurmayı gerektiren sorularda da metinler arası anlam kurma amaçlanmaktadır.

Alanyazında okuduğunu anlamaya yönelik sorular üzerinden birçok çalışmaya ulaşmak mümkündür. Bu çalışmalar için alanyazında farklı gruplandırmalar mevcut olmakla birlikte bu çalışmada öğrenciye sunulan materyal (ders kitabı, çalışma kitabı vb.) ve öğretmenlerin hazırladığı sorularla (yazılı sınavlar, çalışma kâğıtları, sınıf içi soruları) yapılan araştırmalar şeklinde bir grupta yapılmıştır. Birinci grupta öğrenciye sunulan materyaller ile ilgili yapılan araştırmalarda anlamaya yönelik metin altı sorular çeşitli taksonomiler (Bloom Taksonomisi, Barrett Taksonomisi) aracılığıyla incelenmiştir (Akyol, 2001; Özdemir, Özdemir ve Çetinkaya, 2007; Sarar-Kuzu, 2013; Çeçen ve Kurnaz, 2015; Aydoğan ve Aytekin, 2019; Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan, 2019; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Üredi ve Ulum, 2020). Bu araştırmalarda incelenen materyallerdeki metin altı soruların önemli bir kısmının basit anlama düzeyinde ve alt düzey bilişsel işlem süreçlerine yönelik, öğrencileri ezbere yönlendiren sorular olduğu sonucuna varılmıştır. Çıkarım yapma, değerlendirme, tahmin etme, yargılama, analiz, sentez gibi üst düzey bilişsel beceriler gerektiren sorulara yer verilmekle birlikte oransal olarak oldukça yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. İkinci grupta ise öğretmenlerin öğrenciye yönelttiği veya sınav gibi materyaller vasıtasıyla hazırladığı sorular, çeşitli taksonomiler (Bloom Taksonomisi, Barrett Taksonomisi) aracılığıyla incelenmiştir (Maden ve Durukan, 2009; Ayvaci ve Türkoğlu, 2010; Aslan, 2011; Ateş, 2011; Akyol vd., 2013; Kavruk ve Çeçen, 2013; Göçer, 2014; Kılınç ve Çalışkan, 2015; Kocaarslan ve Yamaç, 2018; Büyükalan-Filiz ve Delal-Turan, 2018; Uymaz ve Çalışkan, 2019; Karatay ve Dilekçi, 2019). Bu araştırmalarda da öğrenciye sunulan materyallerde elde edilen sonuçlara paralel olarak öğretmenlerin çoğunlukla basit anlama düzeyinde ve alt düzey bilişsel işlem gerektiren sorular sorduğu, öğrencinin çıkarım yapma, değerlendirme, tahmin etme, yargılama, analiz, sentez gibi üst düzey bilişsel becerileri kullanmasını gerektiren sorular sormadığı veya sormadığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin hazırladığı sorulara yönelik çalışmalarda okuduğunu anlamaya yönelik kullandıkları metin altı sorularının soru türü, cevap kaynağı ve düzeyinin çeşitli taksonomiler bakımından araştırıldığı görülmektedir. Özellikle son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğretmenler arasında bilgi, belge, materyal paylaşımının arttığı bir gerçektir. Öğretmenlerin hem materyal indirdiği hem de materyal yüklediği ve en sık kullandığı internet sitelerindeki okuduğunu anlamayı değerlendiren metin altı soruların incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Farklı bölgelerde, farklı sosyo-ekonomik çevrelerde çalışan öğretmenlerin sınav ve etkinlik paylaştığı bu platformlardaki okuduğunu anlama metinlerinin ve metin altı sorularının incelenmesinin gerektiği düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlamaya yönelik hazırladığı metin altı sorularının çeşitli yönlerden incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır.

1. Öğretmenler, okuduğunu anlamayı değerlendirmek için hangi metin türlerini tercih etmektedir?
2. Öğretmenler, okuduğunu anlamayı değerlendirmek için hazırlanış türüne göre hangi soruları tercih etmektedir?
3. Öğretmenler, okuduğunu anlamayı değerlendirmek için kullandığı metin altı sorularında hangi cevap kaynaklarını tercih etmektedir?
4. Öğretmenler, okuduğunu anlamayı değerlendirmek için Barrett Taksonomisi'ne göre hangi düzeyde metin altı sorular sormaktadır?

### Yöntem

#### Araştırmanın modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmalarında amaç, belli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymaktır. Burada bir duruma ilişkin etkenler (ortam, birey, süreç, olay) bütüncül yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ile ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama çalışmalarında ve Türkçe yazılı sınavlarında okuduğunu anlamaya yönelik hazırladıkları metinlerde; metin türleri, metin altı sorularının hazırlanış türüne göre soru tipleri, cevap kaynakları ve düzeyleri çalışılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin okuduğunu anlamaya yönelik kullandığı metin ve sorular incelendiğinden; analiz birimi olarak okuduğunu anlamaya yönelik metinler ve metin altı sorular seçildiğinden; çalışma, bütüncül tek durum desenli bir durum araştırması olarak tasarlanmıştır. Veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi amaçlanan olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmanın verileri, öğretmenlerin en sık kullandığı internet sitelerinde öğretmenler tarafından yüklenmiş dosyalardan elde edilmiştir. Doküman analizi yönteminin seçilme nedeni katılımcı tepkiselliğini yani araştırmacı ile öğretmenler arasında doğrudan fiziksel, davranışsal ve duygusal etkileşimin çalışmaya etkisini ortadan kaldırmaktır. Ayrıca daha fazla veriye ulaşmak ve birçok öğretmenin kullandığı verilere ulaşmak yine bu yöntemin seçilme nedenlerindedir.

#### Örneklem

Bu çalışmanın verileri [www.egitimhane.com](http://www.egitimhane.com) ve [www.sinifogretmeniyiz.biz](http://www.sinifogretmeniyiz.biz) adlı internet sitelerinden 4. sınıflara yönelik okuduğunu anlama çalışmaları ve Türkçe yazılı sınavlarından alınan metinler ile bu metinlere yönelik metin altı sorularından oluşmaktadır. Çalışma kapsamında [egitimhane.com](http://www.egitimhane.com) ve [sinifogretmeniyiz.biz](http://www.sinifogretmeniyiz.biz) adlı internet sitelerinin seçilmesinin iki nedeni vardır. Birincisi alanyazında öğretmenlerle yapılan çalışmalarda öğretmenlerin en fazla ziyaret ettiği, doküman aldığı ve doküman yüklediği siteler arasında sayılmalarıdır (Tepe, 2020; Işık 2018; Baydaş, Gedik, Göktaş, 2012). Ayrıca Kula ve Demirci-Güler (2019) sınıf öğretmenlerinin ders hazırlıklarında en çok yararlandıkları internet sitesinin [egitimhane.com](http://www.egitimhane.com) olduğunu ifade etmişlerdir. İkincisi, siteden doküman indirmek için üyelik şartının olmaması ve herkesin kolaylıkla doküman indirebilmesidir. Çünkü öğretmenler, eğitim platformlarını tercih etmelerinin nedenleri arasında bu platformların zengin içeriğe sahip olma, öğrenci seviyesine göre olma, kolayca erişilebilir ve ücretsiz olmalarını saymıştır (Üredi, Akbaşlı ve Ulum, 2016).

#### Verilerin toplanması

[Egitimhane.com](http://www.egitimhane.com) ve [sinifogretmeniyiz.biz](http://www.sinifogretmeniyiz.biz) adlı sitelerinden 2019-2020 öğretim yılında yüklenmiş bütün 4. sınıf yazılı sınavları ve okuduğunu anlamaya yönelik çalışma kâğıtları indirilmiştir. Bu aşamada toplamda 458 çalışmaya ulaşılmıştır. 458 çalışmadan 210 tanesi metinleri ve soruları aynı olduğundan çalışmanın dışında bırakılmıştır. Böylece çalışma 248 metin ile yapılmıştır. Metinler, türlerine göre tasnif edilmiştir. Soruların tamamı sıralanarak aynı metne yönelik birbirinin aynısı olan sorular ayıklanmıştır. Son aşamada elde kalan 1377 soru üzerinden analizler yapılmıştır.

#### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Metin türleri için hikâye edici, bilgilendirici ve şiir (Akyol, 2010; Güneş, 2019; MEB, 2019) sınıflandırılması esas alınmıştır. Soruların cevap kaynaklarına göre analizinde Akyol'un (1997) cevabı metin içi, metin dışı ve metinler arasında olan sorular şeklindeki sınıflaması esas alınmıştır. Soruların düzeyine göre sınıflandırılması Barrett Taksonomis'i'ne göre yapılmıştır. Barrett tarafından geliştirilen taksonomi, anlamanın bilişsel ve duyuşsal boyutlarını kapsamaktadır. "Bu taksonominin geliştirilme sürecinde Barrett, Bloom'un (1956), Sanders'in (1966), Letton'un (1958) ve Guszak'ın (1965) çalışmalarından faydalanmıştır. Bu taksonomide okuduğunu anlama beş farklı kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar: basit anlama, yeniden organize etme, derinlemesine anlama, değerlendirme ve memnuniyettir" (Yıldırım, 2013; Akyol vd.,2013).

Veriler, araştırmacı ve bir sınıf öğretmeni tarafından tek tek incelenerek metin türü, soru türü, cevap kaynağı ve soru düzeyi şeklinde sınıflandırılmıştır. İki kodlayıcı arasında ihtilaf olan maddelerde tekrar ayrı ayrı kodlama yapılmış ve daha sonra uzlaşma sağlanana kadar maddeler incelenmeye devam etmiştir. İki kodlayıcı tam uyum sağlandıktan sonra frekans tablosu oluşturulmuştur.

### Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarıyla açıklanmaktadır. Çalışmanın inandırıcılığını artırmak için bulgular kısmında taranan verilerden örnek metinler ve örnek sorulara yer verilmiştir. Aktarılabilirlik özelliğini artırmak için çalışmanın yöntem kısmı açık, anlaşılır ve detaylı bir şekilde verilerek; veri kaynağının seçimi, gerekçeleri, dokümanlara ulaşma, dokümanları sınıflama, çalışmaya dâhil edilen ve dışarda bırakılan verilerin seçimi ve gerekçesi, analiz süreci ayrıntılı bir şekilde okuyucuya ve diğer araştırmacılara sunulmuştur. Araştırma kapsamında incelenen metinlerin ve soruların sınıflandırılmasında araştırmacı dışında bir öğretmenin kodlama yapmasına imkân sağlanmıştır. Metinler, alanyazında göre hikâye edici, bilgilendirici ve şiir türü özelliklerine göre sınıflandırılmıştır. Soruların sınıflandırılmasında ise Barrett Taksonomisi ile yapılmış daha önceki çalışmalardaki örnek sorular da dikkate alınarak her bir soru tek tek taksonomiye göre kodlanmıştır. Teyit edilebilirlik özelliği için çalışma doküman analizi olduğundan katılımcılara yönelik bir işlem yapılmamıştır.

Çalışma doküman analizi yöntemiyle yapıldığından ve internet üzerinden açık kaynaklar kullanıldığından etik kurul iznine başvurulmamıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Çalışmada cevabı aranan “Öğretmenler, okuduğunu anlamayı değerlendirmek için hangi metin türleri tercih etmektedir?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 1’deki gibidir.

Tablo1.

#### Öğretmenlerin Kullandığı Metin Türleri

Metin Türü	f	%
Hikâye Edici Metinler	173	69.7
Bilgilendirici Metinler	55	22.1
Şiir Türü Metinler	20	8.2
Toplam	248	100

Tablo 1’e göre öğretmenler öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirirken en fazla hikâye edici metinleri (% 69.7) tercih etmektedir. Bunu bilgilendirici metinler (%22.1) ve şiir türünde metinler (% 8.2) takip etmektedir.

Hikâye edici türde kullanılan metinlerden biri “Millet Malı” adlı metindir. Metnin bir bölümü şöyledir: *“Soğuk, karlı bir hava... Her yer bembeyaz... Bu beyazlığı, yalnız önümüzde giden karartılar bozuyor. Bunlar, kağnılarıyla ordumuza cephane taşıyan köylü kadınlardı. Biraz sonra onlara yetişip selamlaştık. Biz, kalın paltolarımız altında titrerken, çok yaşlı bir nine, yorganını kağnının üstüne örtmüş, çıplak ayaklarıyla karları çiğniyordu...”*

Bilgilendirici metin türünde kullanılan metinlerden biri “Televizyon” adlı metindir. Metnin bir bölümü şöyledir:

*“Televizyon şüphesiz çok önemli bir iletişim aracıdır. Dünyada olup bitenleri anında haber verir, bize gösterir. Televizyon kitlelerin kültürel değerlerini, bakış açılarını, bilgi hazinelerini etkilemektedir. Ancak televizyon günümüzde yararından daha çok zarar vermektedir. Televizyonun insanlara en büyük zararı zamanlarını boşa harcatmasıdır...”*

## Sınıf Öğretmenlerinin Hazırladığı Metin Altı Sorularının İncelenmesi

Şiir türünde ise “Çocuk ve Ağaç” şiiri örnek verilebilir. Metnin bir bölümü şöyledir: “Çocuk, çok sevdi ağacı... Verirdi ona, her kış. Çiçekleri olaydı! Ağaç, çok sevdi çocuğu... Öperdi altın saçlarından. Dudakları olaydı!”

Çalışmada cevabı aranan “Öğretmenler, okuduğunu anlamayı değerlendirmek için hazırlanmış türüne göre hangi tür sorular tercih etmektedir?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 2’deki gibidir

Tablo 2.

### Öğretmenlerin Hazırlanış Türüne Göre Kullandığı Soru Türleri

Soru Türü	f	%
Kısa cevaplı sorular	943	68.48
Çoktan seçmeli sorular	347	25.20
Doğru-yanlış işaretleme soruları	58	4.21
Boşluk doldurma soruları	27	1.96
Cevabı verip soru yazdırma	2	0.15
Toplam	1377	100

Tablo 2’ye göre öğretmenler büyük oranda kısa cevaplı soruları (%68.48) tercih etmektedir. Kısa cevaplı sorulardan sonra en fazla tercih edilen soru türünün çoktan seçmeli sorular (% 25.20) olduğu görülmektedir. Az da olsa doğru-yanlış işaretleme soruları (%4.21), boşluk doldurma soruları (%1.96) ve cevabı verip soru yazdırma (%0.15) türünde soruların da sorulduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kullandığı kısa cevaplı sorulara yönelik bazı örnekler şöyledir:

- *Nasrettin Hoca neden terliyormuş?*
- *Anne kunduz, komşusunu uzaklaştırmak için nasıl bir plan yapmıştır?*
- *Atatürk, Milli Mücadele Dönemi’ndeki başarısını neye bağlıyor?*

Öğretmenlerin kullandığı çoktan seçmeli sorulara yönelik bazı örnekler şöyledir:

- *Köylü kadının “Millet malı” dediği şey aşağıdakilerden hangisidir?*  
A) *Araba* B) *Yorgan* C) *Öküzler* D) *Cephane*
- *İnsanlar, dostluk ve kardeşlik duygularını ne zaman anlamalıdır?*  
A) *gençlik yıllarında* B) *çocukken* C) *yaşlanınca* D) *doğunca*
- *Bu yazının ana fikri nedir?*  
A) *Zengin olmak için buğday ekmeliyiz.* B) *Buğday satarak zengin olabiliriz.*  
C) *Babamızı çok sevmeliyiz.* D) *Verdiğimiz emekler elbette karşılığını bize verecektir.*

Öğretmenlerin kullandığı doğru-yanlış işaretleme sorularına yönelik bazı örnekler şöyledir:

*Metine göre aşağıdaki ifadelerden doğru olanlara “D” yanlış olanlara “Y” yazınız.*

- ( ) *Şerife Bacı, 16 yaşında şehit olmuştur.*
- ( ) *İnönü Savaşı patlak verince kocasını askere almışlardı.*
- ( ) *Tek korunma aracı olan yün yorganını da top mermilerini ve kızını yağıştan korusun diye, üzerlerine örttü.*

Öğretmenlerin kullandığı boşluk doldurma sorularına yönelik bazı örnekler şöyledir:

- *Rüyasını ..... anlatmış ve ..... getirilmesini istemiş.*
- *Hasan’ın piknik yapmayı çok sevmesine ..... , ablası ..... hoşlanmazdı.*

Öğretmenlerin kullandığı cevabı verip soru yazdırmaya yönelik bazı örnekler şöyledir:

- *Metinle ilgili bir soru da siz yazıp, cevaplayınız.*

*Yanıtın sorusunu yazalım*

*Soru: .....? Yanıt: Çocuk, arkadaşlarından ayrılacağı için üzülüyordu*

Çalışmada cevabı aranan “Öğretmenler, okuduğunu anlamayı değerlendirmek için kullandığı metin altı sorularında hangi cevap kaynaklarını tercih etmektedir?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 3’teki gibidir

Tablo 3.  
*Soruların Cevap Kaynakları*

Cevap kaynağı	f	%
Metin içi	1346	97.75
Metin dışı	31	2.25
Metinler arası	0	0.00
Toplam	1377	100

Tablo 3'e göre öğretmenlerin sorduğu soruların büyük bölümünün (%97,75) cevap kaynaklarının metin içinde olduğu, çok az kısmının ise (%2,25) cevap kaynaklarının metin dışında olduğu görülmektedir. Metinler arası cevap kaynağı olarak herhangi bir soru sorulmamıştır.

Metin içi sorulara örnek olarak şu sorular verilebilir:

- *Ayşe doğum günü için hazırladığı davetiyeleri ne zaman arkadaşlarına vermiştir?*
- *İnsanların kullandıktan sonra bir köşeye attıkları şeyler nelerdir?*
- *Yazar çocukluğunda hangi oyunları oynuyormuş?*

Metin dışı sorulara örnek olarak şu sorular verilebilir:

- *Kuş yakalayıp kafese hapseder miydiniz? Düşüncelerinizi yazınız.*
- *Yürüyemiyor olsaydınız okulda ne gibi zorluklarla karşılaşırdınız?*
- *Bir ailede olması gereken en önemli değerler nelerdir?*

Çalışmada cevabı aranan "Öğretmenler, okuduğunu anlamayı değerlendirmek için hangi düzeyde metin altı sorular sormaktadır?" sorusuna yönelik bulgular Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4.  
*Soruların Barrett Taksonomi'sine Göre Sınıflandırılması*

Düzye	f	Yüzde
Basit anlama	1183	85.91
Yeniden organize etme	25	1.82
Derinlemesine anlama/ Çıkarımsal anlama	144	10.46
Değerlendirme	13	0.94
Memnuniyet	12	0.87
Toplam	1377	100

Tablo 4'e göre öğretmenlerin okuduğunu anlamayı değerlendirirken en fazla kullandığı soru türü basit anlama (%85.91) düzeyinde sorular iken en az kullandığı soru türü ise değerlendirme (%0.94) ve memnuniyet (%0.87) kategorisindeki sorulardır. Ayrıca derinlemesine anlam çıkarma/çıkarımsal anlama (%10.46) ve yeniden organize etme (%1.86) soruları da basit anlama düzeyindeki soru oranına göre oldukça düşüktür.

*Öğretmenlerin basit anlama düzeyinde kullandığı sorulara bazı örnekler şöyledir:*

- *Atatürk, Tarsus'a ne zaman gitmiş?*
- *(D/Y) 1984, 1985 ve 1986'da dünyada yılın haltercisi seçildi.*
- *Kartal yuvasını nereye yapmış?*

Yeniden organize etme düzeyinde soruların tamamın yakını metne başlık koyma şeklindedir. Öğretmenler yeniden organize etme düzeyinde kullandığı sorulara bazı örnekler şöyledir:

- *Özgür'ün kişilik özelliklerini yazınız.*
- *Metne uygun bir başlık yazınız*
- *Metni, 10 tümceyi(cümleyi) geçmeyecek şekilde defterinize okunaklı yazarak özetleyiniz.*

## Sınıf Öğretmenlerinin Hazırladığı Metin Altı Sorularının İncelenmesi

Öğretmenlerin, derinlemesine anlama/ çıkarımsal anlama düzeyinde kullandığı sorulara bazı örnekler şöyledir:

- *Okuduğunuz metnin ana fikri (asıl anlatılmak istenen) nedir?*
- *Şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?*
- *Metinde geçen “Görüşleri, tutum ve davranışları birbirine uygun.” anlamına gelen deyim hangisidir?*

Öğretmenlerin değerlendirme düzeyinde kullandığı sorulara bazı örnekler şöyledir:

- *Yürüyemiyor olsaydınız okulda ne gibi zorluklarla karşılaşmıştınız?*
- *Aileniz sizin için ne ifade etmektedir? Düşünüp yazalım*
- *Dostluk ve kardeşlik sözcükleri bize neler düşündürüyor?*

Öğretmenlerin memnuniyet düzeyinde kullandığı sorulara bazı örnekler şöyledir:

- *Kuş yakalayıp kafese hapseder miydiniz? Düşüncelerinizi yazınız.*
- *Ağaca çıkan kişinin yerinde sen olsaydın ne yapardın?*
- *Film seçimleri doğru muydu? Size göre şiirde bahsi geçen çocuklar nasıl filmler seçmeliydi?*

### Tartışma ve Sonuç

Okuduğunu anlamaya yönelik metin altı soruları öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçme ve değerlendirme imkânı sağlamakla birlikte öğrencinin düşünme becerisinin gelişiminde etkilidir. Metin altı sorular aracılığıyla öğrenciler okumaya odaklanarak ve metnin derinliklerine inerek anlam kurar, okuduğunu eleştirel bir şekilde yansıtmayı sağlar (Hervey, 2006; Akyol vd., 2013). Metin altı sorularla birlikte bireyin okuduğunu daha iyi anlaması sağlanırken aynı zamanda yaratıcılık, eleştirme, sorgulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi de desteklemektedir. Soruların önemi, öğretmenlerin sordukları soruların amacına hizmet etme düzeyini de önemli kılmaktadır. Çünkü ilkökul düzeyinde okuma ve okuduğunu anlama çalışmaları öğrencinin bundan sonraki anlama sürecinin temelini oluşturmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin metin seçimi, soru türleri, cevap kaynakları ve soru düzeyleri öğrencinin hem okuduğunu anlama becerisini ortaya koyarken hem de düşünme becerisini geliştirmekte ve sonraki aşamalar için hazırbulunuşluk düzeyini arttırmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan birincisi metin türleriyle ilgilidir. Öğretmenlerin okuduğunu anlamaya değerlendirmek için en fazla hikâye edici metinleri kullandığı, ikinci sırada bilgilendirici metinlere yer verdiği ve şiir türünde metinlere ise daha az yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda (Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan 2019; Kocaarslan ve Yamaç, 2018) çoğunlukla hikâye edici ve bilgilendirici metinlere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğrencileri için yaş düzeyleri dikkate alındığında hikâye edici metinler diğer türlere göre daha kolay anlaşılabilir. Öğrenci bu metin türüne günlük hayatta zaten aşina olduğundan metni anlamakta hem zorlanmaz hem de metne yönelik daha olumlu tutumlar sergiler. Öğretmenlerin hikâye edici metinleri daha çok tercih etmesinin nedenlerinden birinin öğrencilerin hikâye edici metin türüne aşina olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan ikincisi metin altı soruların hazırlanış şekline göre soru türleridir. Çalışmada elde edilen sonuca göre öğretmenler büyük oranda kısa cevaplı soruları ve çoktan seçmeli soruları tercih etmiştir. Cümle doğrulama (Doğru-yanlış), boşluk doldurma ve cevabı verip soru yazdırma gibi sorulara yer verilmekle birlikte bunların oranı oldukça düşüktür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde en fazla kısa cevaplı (Maden ve Durukan, 2009; Kocaarslan ve Yamaç, 2018; Akyol, 2001) ve çoktan seçmeli sorulara (Karatay ve Dilekçi, 2019; Maden ve Durukan, 2009; Akyol, 2001) yer verildiği görülmektedir. Bu çalışmalardan farklı olarak Aytekin ve Aydoğan (2019) yaptığı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinleri ve metin altı sorularını incelediği çalışmada çoğunlukla açık uçlu sorulara, doğru-yanlış ve boşluk doldurma sorularına yer verildiğini tespit etmiştir. Hynds'a (1990'dan aktaran Akyol, 1997) göre öğrencilerin okuma parçalarından anlam kurmaları; açık uçlu, çok yönlü ve öğrenciyi merkeze alan sorular yerine, kısa cevaplı sorularla sınırlanırsa okuma metinleri hakkında öğrenecekleri de sınırlandırılmış olur. Bu sonuçlarla öğretmenlerin, öğrencilerin anlam kurmalarını sınırlandırdığı söylenebilir. Ayrıca

öğretmenlerin soru çeşitliliğini kullanmakla birlikte hazırlanışı ve değerlendirmesi daha kolay soruları tercih ettiği şeklinde değerlendirilebilir. Özellikle ülkemizde sınıfların kalabalık olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin değerlendirmeden zaman kazanmak için değerlendirmesi daha kolay soru tiplerini tercih ettiği düşünülmektedir. Çünkü kısa cevaplı sorular ve çoktan seçmeli soruların, değerlendirme bakımından açık uçlu sorulara göre daha kolay olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan üçüncüsü, soruların cevap kaynağının tercih edildiği yer ile ilgilidir. Öğretmenlerin sorduğu soruların neredeyse tamamının cevap kaynağının metin içinde olduğu görülmektedir. Çok az sayıda metin dışına yönlendiren soru olmakla birlikte metinler arası cevap kaynağı olan soru bulunmamaktadır. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda (Akyol, 2001; Güfta ve Zorbaz, 2008; Akyol vd., 2013; Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy, 2016; Kocaarslan ve Yamaç, 2018; Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan 2019) hem basılı materyallerde hem de öğretmenlerin sordukları soruların önemli bir kısmının cevap kaynağının metin içinde olduğu tespit edilmiştir. Bunun en önemli nedeni öğretmenlerin soru sorma konusunda yetersiz olmasıyla ilgili olabilir. Çünkü soruların kullanımıyla ilgili öğretmen/öğretmen adayları desteğe ihtiyaç duymaktadır (Karatay ve Dilekçi, 2019; Akyol, vd., 2013; Doğanay ve Yüce, 2010). Bununla birlikte belirli bir eğitim sonucunda öğretmenlerin soru sorma becerileri geliştirilebilmektedir (Aslan, 2011). Öğretmenler soru sorma konusunda yetersiz olduğundan eldeki kaynaklardan soruyu birebir kopyalayıp veya metne uyarlayarak sormuş olabilir. Bu çalışmanın araştırma alanına girmemekle birlikte bu çalışmadan elde edilen bir sonuç bunu doğrulamaktadır. Bu çalışma için ulaşılan 458 çalışmadan 210 tanesi metinleri ve soruları aynı olduğundan çalışmanın dışında bırakılmıştı. Çünkü birçok Türkçe yazılı sınav kâğıdının (farklı kişilerce hazırlanmasına rağmen) metinleri ve sorularının aynı olduğu görülmüştür.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan dördüncüsü öğretmenlerin sorduğu soruların Barrett Taksonomisi'ne göre düzeyleriyle ilgilidir. Öğretmenlerin okuduğunu anlamayı değerlendirirken büyük oranda basit anlama düzeyinde sorular sorduğu görülmektedir. Derinlemesine anlam çıkarma/çıkarımsal anlama sorularına kısmen yer verilmekle birlikte, yeniden organize etme, değerlendirme ve memnuniyet kategorisindeki sorular yok denecek kadar azdır. Soruların önemli bir kısmı basit düzeyde anlama gerektiren sorularıdır. Yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmayla uyumlu olarak (Maden ve Durukan, 2009; Ayvaci ve Türkoğlu, 2010; Aslan, 2011; Ateş, 2011; Akyol vd., 2013; Kavruk ve Çeçen, 2013; Göçer, 2014; Kılınç ve Çalışkan, 2015; Kocaarslan ve Yamaç, 2018; Karatay ve Dilekçi, 2019) öğretmen/öğretmen adaylarının sorduğu soruların alt düzeyde kaldığı, üst düzey soru sormakta ciddi sorun olduğu görülmüştür. Akyol'a (1997) göre üst düzey bilişsel süreçlerin kullanımını gerektiren sorular öğrencileri bağımsız düşünmeye yöneltirken, basit anlama düzeyindeki sorular önceden kazanılan veya verilen bilginin hatırlanmasını gerektirmektedir. Buradan öğretmenlerin öğrencilerin bağımsız düşünme yerine daha çok bilginin hatırlanması yönelik sorular sorduğu sonucu çıkarılabilir. Bu sonucun birkaç nedeninin olduğu düşünülmektedir. Birincisi öğretmenlerin soru sorma konusundaki yetersizliğidir. Alanda yapılan birçok çalışma bunu kanıtlamaktadır. Karatay ve Dilekçi (2019) de benzer şekilde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin basit anlama ve kavrama düzeyinde sorular sormasının, soru hazırlama konusunda yeterliklerinden ve öğrencilere kolay soru sunarak yüksek başarı puanı verme kaygısından kaynaklanmış olabileceğini ifade etmektedir. Gerek hizmet öncesinde gerek hizmet içinde öğretmenlerin soru sorma becerisinin geliştirilmesinde bir takım sorunlar olduğu düşünülmektedir. İkincisi öğretmenlerin örnek soru olarak göreceği ve kendi sorularını da karşılaştıracağı ders kitabı, çalışma kitabı ve diğer kaynaklardaki metin altı soruların da benzer şekilde basit anlama düzeyinde kalması ve üst düzey becerilere yönelik soruların sınırlı olmasıdır. Bu anlamda alanyazında kaynak kitapların metin altı sorularının durumunu ortaya koyan çokça çalışma bulunmaktadır (Akyol, 2001; Özdemir vd., 2007; Çeçen ve Kurnaz, 2015; Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan, 2019). Üçüncüsünün öğretmenlerin değerlendirmeye ayırdığı zamanla ilgili olduğu düşünülmektedir. Basit anlama düzeyi soruları ve bunlara yönelik soru tipleri (kısa cevaplı, çoktan seçmeli vb.) ile metin içine yönelik soruların ağırlıklı olması öğretmenlerin özellikle kalabalık sınıflarda değerlendirmede zaman kazanmak amacıyla bu sorulara yöneldiğine işaret olabilir. Çünkü öğretmenler, basit anlama gerektiren ve tek cevabı olan hatta cevabı metin içinde olan soruları daha kolay puanlar. Ancak metin dışı ve metinler arası sorular ile değerlendirme ve memnuniyet kategorisindeki soruların cevaplarının her bir öğrencide farklı olacağı düşünüldüğünde

## Sınıf Öğretmenlerinin Hazırladığı Metin Altı Sorularının İncelenmesi

öğretmenlerin bütün cevapları tek tek okuması ve değerlendirmesini gerektirecektir. Çalışmada soruların cevap kaynağının tamamına yakınının metin içinde olması ve basit anlama düzeyinde soruların yüksek oranda çıkması buna bir işaret olabilir. Özellikle son yıllarda yardımcı kaynaklar (MEB'in ders kitapları dışında) kare kod ve optik okuma gibi yöntemlerle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme işini kolaylaştırmıştır. Bu yöntemlerle öğretmenler, örneğin 40 öğrencinin cevaplarını birkaç dakika içinde okuyup hatta sınıfın raporlarına ulaşabilmektedir. Bu durum öğretmenler için bir rahatlama sağlamış ve daha kolay olanı tercih etmeye yöneltmiş olabilir. Bu nedenle her bir öğrencinin cevabının tek tek okunduğu, çok farklı cevapların olacağı, hatta bazı cevaplarda öğretmenin metni tekrar okuyup değerlendirme yapacağı üst düzey düşünme beceri gerektiren sorular daha az tercih edilebilir. Dördüncüsü ise çevrimiçi öğretmen sitelerinin bilgi/belge paylaşımına olanak vermesiyle öğretmenlerin istediği metinlere ve sorulara hemen ulaşabilmesi, aynı sınıfı okutan diğer öğretmenlerin yaptığı çalışmalara ulaşarak direkt kullanması veya benzer örnekleri oluşturmasıyla ilgili olabilir.

Son yıllarda TIMMS, PISA, PIRSL vb. uluslararası sınavlarda Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili çokça tartışma yapılmaktadır. Akyol vd. (2013) Türk öğrencilerin uluslararası sınavlarda üst düzey düşünmeyi gerektiren sorulardaki durumunu öğretim sürecinde ve yazılı materyallerde karşılaştıkları soruların düzeyi ile de ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Öğrenciler özellikle ilköğretimde bu tür sorularla karşılaşmamış, öğretim sürecinde okuduğunu anlama çalışmaları bu sorularla yapılmamış ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri geliştirmemişse üst düzey sorularda başarılı olması beklenemez.

### Öneriler

#### **Uygulayıcılar için;**

- Öğretim sürecinde çeşitli metin türlerine yer verilerek öğrencilerin her metin türüyle karşılaşması sağlanmalıdır.
- Öğretim sürecinde ve ölçme-değerlendirme aşamasında hazırlanmış yöntemine göre soru çeşitliliği artırılmalıdır.
- Soruların cevap kaynağına yönelik çeşitlilik artırılarak üst düzey düşünme becerileri desteklenmelidir.
- Hem kaynak kitaplarda hem de sınav ve okuduğunu anlama çalışmalarında metin altı sorularda soruların düzeyine göre dengeli bir dağılımı sağlanmalıdır.
- Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini destekleyecek öğretim yapımları ve soru hazırlama teknikleri konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilmelidir.

#### **Araştırmacılar için;**

- Öğretmenlerin soru hazırlamasında ve uygulamasındaki yetersizliklerinin nedenleri araştırılmalıdır.
- Öğretmenlerin soru sorma becerisinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

### Kaynaklar

- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 169-178.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *TÜBAR*, XIII, 49-58.
- Akyol, H. (2010) *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 10- 17.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36, 236-249.



- Ateş, S. (2011). *İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinin Anlama Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ateş, S., Güray, E., Döğmecı, Y., & Gürsoy, F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4 (1), 0-0.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13, 235-257.
- Aydoğan, K. ve Aytekin, H. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde set halinde kullanılan 'İstanbul' metot kitaplarında okuma metinleri ve metin altı soruları üzerine bir değerlendirme. *The Journal of International Social Research*, 12, 67, 10 / 2019.
- Ayvacı, H. Ş. ve Türkoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisi'ne göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Baydaş, Ö., Gedik. N., & Göktaş, Y. (2012, Mayıs). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma durumu. *IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Aştırmaları Kongre Kitabı (ss. 402-410)*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Büyükalın Filiz, S. ve Delal Turan, S. (2018). 4. sınıf öğretmenlerinin temel derslerde sordukları yazılı sınav sorularının Bloom Taksonomisi açısından incelenmesi. *Asya Studies*, 5 (5) , 11-20.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). The analysis of Turkish course exam questions according to re-constructed Bloom's Taxonomy. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14 (2) , 479-497.
- Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02).
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Gedikoğlu Özihan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367
- Day, R. R. ve Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Doğanay, A. ve Yüce, S. G. (2010). Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rehberli yardım: Bir öğretmenin sözel ifadelerinin analizine ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 185-214.
- Dolapçioğlu, S. (2020). Düşünen sınıf materyallerinin (DSM) PISA okuma becerileri üzerinde etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 196-210.
- Göçer, A. ve Şentürk, R. (2019). Türkçe eğitiminde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılabilir geribildirim türleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43) , 123-149.
- Göçer, A. (2014). The Assessment of Turkish written examination questions based on the text in accordance with the Barrett's Taxonomy. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3, 1-16.
- Güfta, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 17, 205-218.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeler ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl/Year: 2009 Cilt/Volume:6 Sayı/Issue: 11,1-21.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hervey, S. (2006). Who asks the questions? *Teaching PreK-8*, 37, 68-69.
- Işık, A. (2018). The abilities of primary teachers to design e-learning content: Sample of NEIT. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3 (2) , 17-28.
- İlhan, M. (2016). Açık uçlu sorularla yapılan ölçmelerde klasik test kuramı ve çok yüzeyli Rasch modeline göre hesaplanan yetenek kestirimlerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 346-368.
- Kan, A. ve Kayapınar, U. (2006). Yabancı dil eğitiminde aynı davranışları yoklayan çoktan seçmeli ve kısa cevaplı iki testin madde ve test özelliklerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31(142).
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*,48(1), 685-716.

## Sınıf Öğretmenlerinin Hazırladığı Metin Altı Sorularının İncelenmesi

- Kavruk, H. ve Çeçen, M.A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9.
- Kılıncı, G. ve Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma davranışlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (USBES Özel Sayısı I),265-286.
- Kocaarslan, M. ve Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448.
- Koçak, A. (2005). *Bolu İli İlköğretim Beşinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Kula, S. ve Demirci Güler, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin interneti eğitim amaçlı kullanma durumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1) , 620-647.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2009). Türkçe dersi yazılı sorularının öğrenme alanlarına, soru tiplerine ve taksonomilerine göre değerlendirilmesi (Erzurum İli Örneği). *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 95-115.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Özdemir, M., Özdemir, O., & Çetinkaya, Ç. (2007, Kasım). *İlköğretim 1-5 sınıflar Türkçe çalışma kitaplarındaki soruların analizi*. İlköğretim Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sallabaş, M. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (2) , 586-596.
- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ndeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,(30),207-220.
- Tepe, N. (2020). Blogs on education examination of teachers' use cases and thoughts. *Journal of Human Sciences*, 17(1), 162–171.
- Ulusoy, M. ve Çetinkaya, Ç. (2012). Cümle doğrulama tekniğinin okuma ve dinlemenin ölçülmesinde kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 460-471.
- Uymaz, M. ve Çalışkan, H. (2019). Öğretmen yapımı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (1) , 331-346.
- Üredi, L., Akbaşı, S. & Ulum, H. (2016). Investigating the primary school teachers' perspectives on the use of education platforms in teaching. *Educational Research and Reviews*, 11(15), pp.1432-1439.
- Üredi, L. ve Ulum, H. (2020). İlkokul matematik ders kitaplarında bulunan ünite değerlendirme sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2) , 432-447.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, K. (2013). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett Taksonomi'si/A system to be used by teachers to evaluate students' reading comprehension skills: Barrett Taxonomy . *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 45-58.

### Extended Abstract

#### Introduction

Reading, which is one of the basic language skills, is defined as "the process of making sense in a regular environment, in line with an appropriate method and purpose, using pre-knowledge, based on effective communication between author and reader" (Akyol, 2018). The purpose in reading is to understand, that is to establish the meaning (Akyol, 2001; Akyol 2003). With the reading activity, the person is expected to make sense of the text directly or indirectly. Reading

comprehension can be defined as a tool not only for learning academic information but also for lifelong learning (Ateş & Yıldırım, 2014). Various methods are used to determine the reading comprehension level of the individual. Among these methods, one of the oldest and most frequently used methods is to ask questions about the material read. In primary school, which is one of the most important periods of the development of reading skills, primary school teachers frequently use sub-text questions in reading comprehension to improve reading and reading comprehension skills especially in Turkish classes. In the literature, it is possible to reach many studies through the questions about reading comprehension. It is seen that the question type, source of the answer and level of the text-based reading comprehension questions are used by teachers to understand what they read in their studies for the questions they prepared were investigated in terms of various taxonomies. It is a fact that with the development of technology in recent years, the sharing of information, documents and materials among teachers have increased. There is not a survey that examines text-based reading comprehension questions evaluating reading comprehension on the websites where teachers both download and upload materials and use these materials frequently. It is thought that the reading comprehension texts and text-based reading comprehension questions in these platforms where teachers working in different regions and different socio-economic environments share exams and activities should be examined.

### Method

The present study aimed to investigate text-based reading comprehension questions prepared by primary school teachers. This study was designed as a case study, which is one of the qualitative research methods. The data have been collected via the document analysis method. The data collected from the websites of “www.egitimhane.com” and “www.sinifogretmeniyiz.biz”. The data were comprised of reading comprehension activities prepared for 4th-grade students and texts are taken from Turkish written exams. The data consisted of texts and text-based questions. The main reason why the websites at [egitimhane.com](http://egitimhane.com) and [sinifogretmeniyiz.biz](http://sinifogretmeniyiz.biz) were included in the study was that they are the most visited websites where teachers download and upload documents (Tepe, 2020; Işık, 2018; Baydaş, Gedik, Göktaş, 2012). The second reason was that visitors do not need to sign up to download documents from these websites. During the data collection phase, the following method was followed: all documents (458 documents) uploaded to the websites of [egitimhane.com](http://egitimhane.com) and [sinifogretmeniyiz.biz](http://sinifogretmeniyiz.biz) during the 2019-2020 academic year were downloaded. 210 of these 458 documents were excluded from the study since texts and questions were the same. Thus, 248 texts were included in the survey. Texts were classified according to type. All questions were listed and the same questions on the same text were excluded. In the last stage, the remaining texts and questions were analyzed.

A descriptive analysis method was used for data analysis. Text types were based on narrative, informative, and poetry (Akyol, 2010; Güneş, 2019; MEB, 2019) classification. While analyzing questions by source of the answer, a classification based on intratextual, intertextual, and non-textual questions was used. The classification of question levels was based on Barrett Taxonomy. Reading comprehension is divided into five different categories in this taxonomy. These categories are literal comprehension, reorganization, inferential comprehension, evaluation, and appreciation (Yıldırım, 2013; Akyol et al., 2013).

The data were analyzed individually by the researcher and a classroom teacher, and they were classified as text type, question type, source of the answer, and question level. The items that conflicted between two coders were coded again. The items were analyzed until a consensus was reached. The frequency table was formed after two encoders fully matched.

In qualitative studies, validity and reliability are explained by credibility, transferability, consistency and conformability (Yıldırım and Şimşek, 2018). To ensure credibility in the survey, sample texts and sample questions from reviewed data were included. To ensure transferability, the method section in the study was presented in a clear, comprehensible, and detailed way. Phases such as selecting the data source and justifications, accessing documents, classifying documents, selecting the data included and excluded and justifications, the analysis process were presented to

the reader and other researches in an in-depth fashion. In the classification of texts and questions analyzed in the study, a teacher, apart from the researcher, coded the items. For conformability, no process was conducted for participants since the study was based on document analysis.

### **Result and Discussion**

The first conclusion in present survey is related to text types. Teachers use narrative texts the most to evaluate reading comprehension. The second most used text type is informative texts and the third one is poetry. The second conclusion is related to question types. As a result of the survey, It was found that teachers mostly prefer short answer questions and multiple-choice questions. Although they also use question types such as true-false, fill-in-the-blank questions, providing answers and asking for the question, their frequency is rather low. The third conclusion is related to the source of the answer in questions. The answers of almost all the questions asked by teachers can be found in the text itself. Very few questions direct students outside of the text. No question type could be answered in an intertextual manner. The fourth conclusion is related to the levels of these questions according to Barrett Taxonomy. Teachers mostly ask questions at a literal comprehension level. Questions related to inferential comprehension are partially used. There are very few questions related to categories such as reorganization, evaluation, and appreciation. An important part of these questions are questions that require a simple level of reading comprehension.

In line with these conclusions, suggestions were made for researchers and practitioners. Accordingly, several text types must be included in the teaching process, and students should be introduced to every text type. During the teaching process and assessment-evaluation process, the variety of questions according to method of preparation must be increased. The source of the answer in questions should also show diversity, and advanced thinking skills should be supported. A balanced distribution of question levels should be provided in surveys. Pre-service and in-service training should be provided for teachers and teacher candidates in a way that they could provide teaching that will support the development of advanced thinking skills in students and on question preparation techniques. Reasons for insufficiency in teachers in terms of forming and applying questions should be investigated. Studies should be conducted to provide teachers with skills related to asking questions.



## **Erken Okuryazarlık Alanında Gerçekleştirilmiş Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi: Bir İçerik Analizi\***

*Ebru Hasibe TANJU ASLIŞEN\*\**  
*Sakine HAKKOYMAZ\*\*\**

### **Öz**

Bu çalışmanın amacı, yurt dışı ve yurt içinde 2015 ve 2020 yılları arasında erken okuryazarlık alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu alandaki tez çalışmalarını belirlemek üzere ProQuest Dissertations and Theses ve Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından 29.03.2020 ve 27.04.2020 tarihleri arasında tarama yapılmış, elde edilen veri seti bazı ölçütlere göre belirlenmiştir. Bu araştırmadaki ölçüt, tezlerin erken okuryazarlık alanında olması, eğitim-öğretim konu alanı kapsamında yer alması ProQuest Dissertations and Theses ve YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde kayıtlı, erişim izinlerinin olmasıdır. Bu ölçütleri karşılayan toplam 73 lisansüstü tez çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma, nitel bir araştırma olup veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. Tezler hakkındaki detaylı bilgiler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Lisansüstü Tez İnceleme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans (f) ve yüzdelerden (%) yararlanılmıştır. Tez çalışmalarının tez türüne göre dağılımları incelendiğinde yurt içinde en fazla yüksek lisans düzeyinde, yurt dışında ise doktora düzeyinde tez çalışmalarının gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Yurt içi lisansüstü tezlerde nicel araştırma desenlerinin daha ağırlıklı kullanıldığı görülürken, yurt dışında ise nitel araştırma desenlerinin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunda çocukların yer aldığı lisansüstü tezlerde çoğunlukla nicel araştırma deseni altında ölçme araçlarının kullanıldığı, bunların uyarlama çalışması önceden yapılmış hazır ölçekler olduğu ve bu şekilde araştırmalarda yer aldığı belirlenmiştir. Nitel araştırma deseninde yürütülen tezlerde ise görüşme ve gözlem yönteminin sıklıkla kullanıldığı ve tüm araştırmalarda ortak olan tek veri toplama aracının, her araştırmanın amacına bağlı olarak geliştirilen kişisel bilgi formu olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, erken okuryazarlığın ele alındığı çok boyutlu çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Erken okuryazarlık, okul öncesi dönem, erken çocukluk, alıcı ve ifade edici dil

### **Analysis of Postgraduate Theses on Early Literacy: A Content Analysis**

#### **Abstract**

The present study aims to analyze postgraduate theses on early literacy conducted in Turkey and abroad between 2015 and 2020. In order to select theses on this field, scanning was conducted between 29.03.2020 and 27.04.2020 on databases including ProQuest Dissertations and the Council of Higher Education's National Thesis Center. The criterion in this research is that the theses are in the field of early literacy, being in the field of education and training, being registered in ProQuest Dissertations and Theses and the Council of Higher Education's National Thesis Center, having access permissions. 73 postgraduate theses in total meeting these criteria were included in the study. The study is a qualitative one and data were collected by the document analysis

\* Bu çalışma, 27-28-29 Haziran tarihleri arasında düzenlenen 5. Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresinde (UDEMKO 2020) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Polatlı Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Ankara. ebru.aslisen@hbv.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3306-2438

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gaziantep, sakine.hakkoymaz@hku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3005-7900

technique. Detailed information on the theses was collected through the "Postgraduate Thesis Analysis Form" developed by the researchers. Frequency (f) and percentages (%) were used in data analysis. When the researcher analyzed these theses according to their distribution by thesis type, it was observed that the majority was at master's level in Turkey whereas the majority was at doctoral level abroad. While it was seen that quantitative research designs were used more in postgraduate theses in Turkey, it was concluded that qualitative research designs were preferred abroad. Based on research findings, the research recommends that multidimensional studies focusing on early literacy be conducted.

**Keywords:** Early literacy, preschool period, early childhood, receptive and expressive language

### Giriş

İnsan yaşamında erken çocukluk döneminin çok önemli bir yeri vardır. Bu dönem; çocukların tüm gelişim alanlarında hızlı ilerlemelerin kaydedildiği sihirli yıllar olarak kabul edilmekte, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil becerilerinin kazandırılmasında kritik bir önem taşımaktadır. Gelişiminin bütüncül olduğu göz önüne alındığında okuma-yazma becerisinin kazandırılması için etkileyici ve belirleyici bir dönem özelliği taşıyan erken çocuklukta, karmaşık ve aktif bir süreç izlenmektedir. Erken okuryazarlık becerisi; alan yazında ilköğretim yıllarındaki okuma yazma öğretimi öncesinde çocukların sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar şeklinde tanımlanmakta (Evans, Bell, Shaw, Moretti & Page, 2006; Gök 2013; Lerner 2000; Scarborough, 2018; Whitehurst & Lonigan, 2001) ve okuma başarısının en güçlü belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Ayrıca bu araştırmalarda okuma yazma gelişimsel bir süreç olarak değerlendirilmiş, yaşamın ilk yıllarına dikkat çekilmiştir.

Erken okuryazarlığın bileşenlerini oluşturan; fonolojik farkındalık, görsel algı, yazı farkındalığı, harf bilgisi, alıcı ve ifade edici dil gibi becerilerin ilerleyen yıllarda da çocuğun okuma performansları için kuvvetli bir belirleyici olduğu birçok araştırmada vurgulanmıştır (Elliott & Olliff, 2008; Kargin, Ergül, Büyüköztürk & Güldenoğlu; 2015; Spira, Bracken & Fischel, 2005). Görüldüğü gibi erken okuryazarlık, formal okuma yazmayı öğrenmeden önceki birçok ön becerinin kazanılmasında önkoşul durumundadır.

Whitehurst ve Lonigan (2001) yaptıkları çalışmada, erken okuryazarlık sürecinde çocuklara formal okuma yazmaya geçmeden önce sözcük bilgisi, kelime dağarcığı, fonolojik farkındalık, görsel algı, harf farkındalığı, yazı farkındalığı ile dinlediğini ve okuduğunu anlama gibi birtakım becerilerin sunulduğunu ifade etmişlerdir. Phillips ve Lonigan (2009) da benzer olarak erken okuryazarlık kavramını, bebeklik döneminde gelişme gösteren ve erken çocukluk dönemi boyunca keşifler ve eğitimsel fırsatlarla zenginleştirilen beceri seti ve bilgi tabanı şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanımlardan hareketle erken okuryazarlığın çocuklarda erken yaşlardan itibaren özen gösterilerek geliştirilmesi ve takip edilmesi gereken bir süreç olduğunu söylemek mümkündür. Bu süreçte amaç, çocuklara okumayı ve yazmayı öğretmek değil, onlarda okuma için gerekli temeli oluşturmaktır (MacLean, 2008).

Günümüzde yapılan pek çok çalışma, erken okuryazarlık becerilerinin, çocuğun hayat boyu öğrenmesini destekleyen temel gereksinimlerden biri olduğunu, gelecekteki okuma yazma ve akademik becerilerini kuvvetli bir şekilde desteklediğini göstermiştir (Beaty, 2018; Dickinson & Neuman, 2018; Kalburan, 2010). Ancak erken çocukluk yıllarında çevreyle yeterince etkileşime girmemiş ve ön okuryazarlık becerilerini yeterince kazanamamış çocukların, formal okuma ve yazma öğrenimine geçtiklerinde görsel algı (Ferah 2001), sözcük dağarcığı (Karaman, 2015), fonolojik farkındalık (Erdoğan, 2012), yazma becerisi (Bayraktar & Temel, 2014) harf ve sözcük tanıma (Whitehurst & Lonigan, 2001) ve okuma becerisi (McGee & Morrow, 2005; National Early Literacy Panel [NELP], 2008) gibi birtakım güçlüklerle karşı karşıya kalabilecekleri yapılan araştırmalarla gözler önüne serilmiştir.

Okul öncesi dönemde ailelerin ve öğretmenlerin çocuklar için oluşturduğu oyun ortamları, kitap okuma ve resim yapma etkinlikleri gibi birçok etkileşimin var olduğu durumlar, çocukların okuma alışkanlığı edinmelerinde, okuduğunu anlamalarında, üretici dili etkili bir şekilde kullanmalarında ve kendilerini ifade edebilmelerinde kısacası erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde son derece önemli deneyimler sağlamaktadır. Bu sayede çocuklarda fonolojik yapıdaki oyunları oynama ve sesleri fark edebilme, hecelerdeki uyakları kavrama, resimli kitapları eğlence aracı olarak görme gibi birçok davranış gözlenmektedir (Whitehurst & Lonigan, 2001; Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti & Kadevarek,

2013), ilerleyen dönemlerdeki akademik becerileri de desteklenmektedir (Bredenkamp, 2015; Justice & Ezell, 2001; Karaman, 2015; Spira, Bracken & Fischel, 2005). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen nitelikli öğrenme yaşantılarının öncelikli olarak erken okuryazarlık becerilerine, ileriki yıllarda da yüksek akademik başarıya katkısı yadsınamaz.

Son yıllarda yapılan çalışmalar ve ilgili alan yazın incelendiğinde erken okuryazarlık becerileri konusunda yapılan lisansüstü çalışmaların her geçen gün sayıca arttığı görülmüştür. Lisansüstü tezler, üniversitelerin araştırma yönünü desteklemekle birlikte alandaki gelişmeleri ortaya koyması açısından da son derece önemli bir işleve sahiptir. Bu çalışma erken okuryazarlık alanında son beş yılda ülkemizde ve yurt dışında yapılan lisansüstü tezlerinin araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Belli bir konu alanında o zamana kadar yapılmış araştırmaları analiz etmenin gelecekteki çalışmalara yol göstereceği düşüncesinden hareketle bu çalışmada; erken okuryazarlık alanında 2015- 2020 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezlerin dağılımları; yayımlandıkları yıl, üniversite, hedef kitle, yöntem ve veri toplama araçları göz önüne alınarak incelenmiştir. Erken okuryazarlık alanında çalışmak isteyen araştırmacılara, okul öncesi öğretmenlerine ve ailelere bu alanda yapılmış çalışmaları sunarak durum tespitinde bulunabilmek ve özellikle yapılacak yeni çalışmalara ışık tutabilmek bu çalışmanın en önemli amaçlarından biridir.

### Yöntem

#### Araştırma Modeli

Erken okuryazarlık alanıyla ilgili 2015-2020 yılları arasında ülkemizde ve yurt dışında yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi kullanılarak toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Doküman incelenmesi gerçekleştirilirken verileri düzenleme, inceleme, kodlama, tema ve kategorilere ayırma, nasıl sunulacağını belirleme ve bulguları yorumlama olmak üzere izlenmesi gereken bazı aşamalar bulunmaktadır (Creswell, 2013).

#### Araştırmanın Veri Seti

Erken okuryazarlık alanında yapılan tez çalışmalarını belirlemek üzere ProQuest Dissertations and Theses ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından tarama yapılmış ve araştırmanın veri seti birtakım ölçütlere göre belirlenmiştir. Bu araştırmadaki ölçüt, tezlerin erken okuryazarlık becerilerini içermesi, yalnız eğitim-öğretim konu alanı kapsamında yer alması, ProQuest Dissertations and Theses ile YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde kayıtlı ve erişim izninin olmasıdır. Bu kapsamda, tarama yapılan tüm alanlarda ortak olarak ulaşılan ve belirlenen kriterlere uyan toplam 73 lisansüstü tez çalışması araştırmanın veri setini oluşturmaktadır.

#### Verilerin Toplanması

Doküman analizinin ilk aşamasında, veri setine dahil edilen lisansüstü tezlerin ProQuest Dissertations and Theses ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından tam metinlerine ulaşılmıştır. Kavram taraması yapılırken "early literacy, emergent literacy, erken okuryazarlık, gelişen okuryazarlık, okul öncesi okuryazarlık" anahtar kelimeleri kullanılmış ve başlangıçta toplam 80 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmış, bunlardan 73'ü çalışmaya dahil edilmiştir. Geri kalan 7 lisansüstü tez çalışması belirlenen ölçütlere uygun olmadığı için kapsam dışında bırakılmıştır. Çalışmanın verileri; ProQuest Dissertations and Theses ve YÖK Ulusal Tez Merkezi internet sitesi üzerinden araştırmanın başlangıç tarihi olan 29.03.2020'de toplanmaya başlanmış ve yeni herhangi bir lisansüstü tez çalışmasının eklenip eklenmediğinin kontrolü için 27.04.2020 tarihinde de tekrar tarama yapılarak kontrol sağlanmış ve karşılaştırmalar sonucunda her iki tarihte de aynı tez çalışmalarının yer aldığı tespit edilmiştir. 2020 yılı Nisan ayı sonuna kadar yapılan ve veri tabanlarında yer verilen çalışmalar bu araştırma kapsamına alınmış, çalışmanın amacına yönelik olarak lisansüstü tezlerin türleri, amaçları, çalışma grupları, yöntemleri, desenleri ve veri toplama araçları açısından gruplandırılması yapılmıştır.

## Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizi, genel olarak fazla sayıdaki metin içeriklerinin ortak yönlerini ortaya koymak için, önemli olan anlamların yapılandırılmasına ve sınıflandırılmasına yönelik, nitelden nicele doğru genelleştirmeye imkân tanıyan bir analiz şeklidir (Gökçe, 2006, s. 17-18). Birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde birleştirmeyi ve belirli bir düzen içerisinde yorumlamayı gerektiren (Yıldırım ve Şimşek, 2018) içerik analizi, daha önce gerçekleştirilmiş yazılı çalışmalar hakkında pek çok bilgi sunan çok değerli bilgi kaynağıdır. Çalışmanın ilk aşamasında incelenecek tezler, yıllar bazında türleri, amaçları, çalışma grupları, yöntemleri, desenleri ve veri toplama araçları bağlamında kodlanmıştır. Verilerin tablo haline dönüştürülmesinde, incelenen her lisansüstü tez için erişilen veri tabanına göre bir kod kullanılmıştır (Örneğin; YTYL1: YÖK Tez Yüksek Lisans 1 numaralı tez; YTDR2: YÖK Tez Doktora 2 numaralı tez; PQMD1: ProQuest Master Degree 1 numaralı tez; PQDD3: Doctorate Degree 3 numaralı tez vb.).

İçerik analizinde geçerliğin sağlanabilmesi, çalışmanın amaçları ile araçları arasındaki uyuma bağlı olmakta (Bilgin, 2006, s.17; Gökçe, 2006, s.83) bu da kategorilerin, araştırmacılar tarafından iyi tanımlanmış olmasını gerektirmektedir. Güvenirlik ise kategorilere bağlı olarak kodlama işlemiyle gerçekleştirilmekte, kategorilerin oluşturulması ve açıkça çerçevelerinin belirlenmesi önem taşımaktadır (Gökçe, 2006, s.83). Bu doğrultuda, geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasında, kuramsal bilgi temel alınarak kategoriler belirlenmiş, araştırmacının amaçlarına uygun olarak çalışmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin kodlanması için araştırmacılar tarafından "Lisansüstü Tez İnceleme Formu" geliştirilmiştir. Bu form geliştirilirken daha önce yapılan çalışmalar gözden geçirilmiş ve lisansüstü tezlerin içerik açısından detaylandırılması için benzer çalışmaların veri toplama araçları dikkatle incelenmiştir. Geliştirilen bu formda yazar, tez yılı, tez türü, alan, tez başlığı, amacı, araştırmanın türü, veri seti, veri toplama tekniği ile veri toplama aracı hakkında bilgilere yer verilmiştir. Lisansüstü tezlerin incelenmesi sürecinde kodlama için Microsoft Excel tablosu kullanılmış ve ayrıca çalışmaya dâhil edilen tüm veriler ile tablolaştırılan bilgiler daha sonraki dönemlerde olası bir onaylama talebine yönelik olarak saklanmıştır. Veriler, oluşturulan forma araştırmacılar tarafından ayrı ayrı girilmiş, bu şekilde kodlayıcı tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. İçerik analizi ile çözümlenen veriler, temalara göre gruplanmış, yüzde (%) ve frekans (f) değerleri verilerek sayısal hale dönüştürülmüş, tablolaştırılarak bulgular kısmında sunulmuştur.

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde yurt içi ve yurt dışında erken okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla elde edilen bulgulara yer verilmiş; lisansüstü tezlerin türlerine, amaçlarına, çalışma gruplarına, kullanılan araştırma yöntemlerine-desenlerine ve veri toplama araçlarına yönelik betimsel bulgular, araştırma yapılan veri tabanlarına ve yıllara göre dağılımları göz önüne alınarak sunulmuştur.

Çalışmaya dahil edilen YÖK Veri Tabanından 33 adet ve ProQuest Veri Tabanından 40 adet olmak üzere toplam 73 lisansüstü tezin tamamı eğitim-öğretim konu alanı kapsamında yer almış, 2015-2020 yılları arasında ülkemizde yapılan lisansüstü tezlerden 5'inin eğitim-öğretim alanı ile birlikte farklı bilim alanlarının kapsamında da olduğu tespit edilmiştir. Bunların psikoloji (Enerem, 2018; Mutlu 2018), psikiyatri (Gürel, 2018) ve kulak burun boğaz (Saatçi, 2019; Sezgin, 2019) alanlarında gerçekleştirildiği ve eğitim-öğretim konu alanıyla direkt ilgili olmadıkları görülmüş, örneklem dışında bırakılmalarının uygun olacağı kararlaştırılmıştır. Bir lisansüstü tezi de eğitim-öğretim konu alanında yer almasına rağmen yabancı dil okuryazarlığına ilişkin öğretmen yeterliklerine (Sarı, 2019) yönelik yapılmış olması nedeniyle çalışma grubuna dâhil edilmemiş ve erişime açık durumdaki toplam 73 lisansüstü tez içerik açısından incelenmiştir.

Tablo 1'de YÖK ve ProQuest Veri Tabanlarında eğitim-öğretim konu alanında erken okuryazarlıkla ilgili gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin yıllara ve türlerine göre dağılımları verilmiştir.



Tablo 1.

*Erken okuryazarlık alanında yapılmış lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı*

	Yök Veri Tabanı							Proquest Veri Tabanı						
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Toplam	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Toplam
Yüksek Lisans	2	2	5	8	7	1	25	0	1	1	1	1	1	5
Doktora	0	3	0	2	3	0	8	4	4	10	10	5	2	35

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya dâhil edilen 73 lisansüstü tezdten 30'unun yüksek lisans, 43'ünün ise doktora eğitimi kapsamında gerçekleştirildiği görülmektedir. Yıllara göre dağılıma bakıldığında 2015 ve 2020 yılları arasında erken okuryazarlıkla ilgili olarak ülkemizde yüksek lisans tezinin (n=25), yurt dışında ise doktora tezinin (n=35) sayısal olarak daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla yurt içindeki tez çalışmalarının daha çok yüksek lisans seviyesinde kaldığı, daha derinlemesine ve kapsamlı araştırmaların yapılmasını gerektiren doktora tez çalışmalarının ise sayıca az olduğu görülmüştür. Bunun aksine ProQuest Veri Tabanından elde edilen sonuçlar incelendiğinde doktora düzeyinde gerçekleştirilen çalışmaların sayısal olarak daha fazla olduğu bulunmuştur. Gelişimin her alanında kritik bir süreç olarak kabul edilen erken çocukluk döneminde, erken okuryazarlık kavramının önemi göz önüne alınarak doktora düzeyinde çalışmaların ülkemizde de daha çok yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. 2020 yılına ait sayısal veriler incelendiğinde, ülkemizde 1 yüksek lisans tezinin tamamlandığı bulunmuş, yurt dışında ise 3 lisansüstü tezdten 2'sinin doktora düzeyinde olduğu görülmüştür. Ancak 2020 Nisan ayı sonunda gerçekleştirilen son tarama sonrasında tamamlanan ve veri tabanına yerleştirilen lisansüstü tezlerin olacağı ihtimali de mevcuttur.

Erken okuryazarlık alanında 2015-2020 yılları arasında yapılan 73 lisansüstü tez çalışmasının amaçlarına göre dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

*Erken okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin amaçlarına göre dağılımı*

Amaçlar	Tezler	Yök Veri Tabanından Alınan Lisansüstü Tezler		Proquest Veri Tabanından Alınan Lisansüstü Tezler	
		F	%	F	%
		Paylaşımli, etkileşimli, kılavuzlu kitap okuma yönteminin erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi	YTYL4, YTYL12, YTYL14, YTYL17, YTYL33, YTDR1, PQMD18, PQDD12, PQDD13, PQDD22, PQDD29	6	18,18
Erken okuryazarlık programlarının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi	YTYL32, YTYL27, YTDR8, YLDR18, PQMD25, PQDD11, PQDD20, PQDD26, PQDD37, PQDD38	4	12,12	6	15,00
Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi	YTYL31, YTYL21, YTYL22, YTYL23, YTDR2, YTDR3, PQMD4, PQDD34, PQDD35, PQDD36	6	18,18	4	10,00
Yetişkinlerin (Öğretmen/Yönetici/Öğretim	YTYL6, YTYL11, YTYL15, YTYL19, YTYL24, YTYL26,	6	18,18	9	22,50

Elemanı/Ebeveyn) erken okuryazarlığa ilişkin algılarının, görüşlerinin, inançlarının belirlenmesi, uygulamalarının incelenmesi	PQDD19, PQMD39, PQDD7, PQDD8, PQDD23, PQDD24, PQDD27, PQDD33, PQDD40					
Risk altındaki çocukların (özel gereksinimli, göçmen, köyde yaşayan vb.) erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi, değerlendirilmesi geliştirilmesi	YTYL5, YTYL13, YTYL20, YTYL25, YTYL30, PQDD1, PQDD16, PQDD17, PQDD31	5	15,15	4	10,00	
Dijital uygulamaların (kitap, oyun, uygulama vs.) çocukların erken okuryazarlık gelişimlerine etkisinin incelenmesi	PQDD3, PQDD6, PQDD15	0	0,00	3	7,50	
İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesi	YTDR7	1	3,03	0	0,00	
Okuma yazmaya hazır bulunuşluğu belirleme aracının geliştirilmesi	YTDR9	1	3,03	0	0,00	
Oyun ve erken okuryazarlık arasındaki ilişkinin incelenmesi	YTYL10, PQDD30	1	3,03	1	2,50	
Erken okuryazarlık ile kronolojik yaş-gelişim/beceri ilişkisi	YTYL16, YTYL28, YTYL29, PQDD10, PQDD32	3	9,10	2	5,00	
Malta devlet okullarındaki erkek çocukların yaşadığı erken okuma yazma deneyimlerinin araştırılması	PQDD5	0	0,00	1	2,50	
Erken okuryazarlık müdahale hizmetlerine duyulan ihtiyacın incelenmesi	PQMD9	0	0,00	1	2,50	
Erken okuryazarlık becerilerinin etkileyen faktörlerin incelenmesi	PQDD2, PQDD14, PQDD21, PQDD28	0	0,00	4	10,00	
	Toplam	33	100,00	40	100,00	

Tablo 2 incelendiğinde 2015-2020 yıllarında, erken okuryazarlık alanına yönelik yapılan lisansüstü tez çalışmalarının farklı amaçlarla gerçekleştirildiği görülmektedir. Buna göre “yetişkinlerin (öğretmen / yönetici / öğretim elemanı / ebeveyn) erken okuryazarlığa ilişkin algılarının, görüşlerinin, inançlarının belirlenmesi, uygulamalarının incelenmesi” amacıyla gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin %40,68 ile en yüksek frekansa sahip olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte incelenen lisansüstü tezlerin %30,68’inde “paylaşım, etkileşimli, kılavuzlu kitap okuma yönteminin erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi”, %27,12’sinde ise “erken okuryazarlık programlarının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi” amaçlanmıştır. Buna karşın “erken okuryazarlık müdahale hizmetlerine duyulan ihtiyacın incelenmesi” ve “Malta devlet okullarındaki erkek çocukların yaşadığı erken okuma yazma deneyimlerinin araştırılması” amaçlı doktora düzeyindeki tez çalışmalarının da %2,50 ile en düşük frekansa sahip olduğu tespit edilmiştir.

Erken okuryazarlık alanında 2015-2020 yılları arasında yapılmış olan tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımlarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

*Erken okuryazarlık alanında yapılmış lisansüstü tezlerde yer verilen çalışma gruplarının dağılımı*

	Yök Veri Tabanı							Proquest Veri Tabanı						
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Toplam	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Toplam
Çocuk	0	5	4	8	8	1	26	4	1	4	8	2	2	21
Öğretmen	1	1	1	1	2	0	6	0	1	6	3	3	1	14
Aile	1	2	1	5	4	0	13	1	1	4	3	3	0	12
Yönetici	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	0	5
Öğretim Elemanı	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1

Tablo 3 incelendiğinde çocuk, aile, öğretmen/öğretim elemanı ve yönetici olmak üzere dört gruba erken okuryazarlık lisansüstü tez çalışmaların gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Ülkemizde en çok çalışılan örneklem grubunun sırayla 3-7 yaş aralığındaki çocuklar, aileler ve öğretmenler; yurt dışında ise çocuklar, öğretmen/öğretim elemanları, aileler ve yöneticiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bazı çalışmalarda (YTDR2, YTDR3, YTYL6, YTDR7, YTYL17, YTYL22, YTYL23, YTYL29, PQDD8, PQDD11, PQDD21, PQDD22, PQDD24, PQMD25, PQDD27, PQDD30, PQDD32, PQDD38, PQDD40) araştırmacıların; çocuk ve aile, çocuk ve öğretmen ya da çocuk, aile ve öğretmen gibi birden fazla çalışma grubu ile araştırma yaptıkları tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda çocuklarla doğrudan yapılan çalışmaların sayısının fazla olduğu (n=47) görülmüştür. Yıllara göre dağılım incelendiğinde, ülkemizde 2018 ve 2019 yıllarında çocuk grubuyla yapılan çalışmaların sayıca fazla olduğu (n=16) bulunmuş, yurt dışında ise sadece 2018 yılında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerde bu gruba ağırlık verildiği (n=8) tespit edilmiştir. Ülkemizde yöneticilerle gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmasının bulunmadığı, yurt dışında ise 2016-2019 yılları arasında bu gruba yapılan lisansüstü tezlerin sayıca fazla olduğu (n=5) görülmüştür. Belirlenen çalışma grupları arasında en az sayıda (n=1) çalışılan grubun ise öğretim elemanları olduğu tespit edilmiş, bu çalışmanın da 2017 yılında yurt dışında doktora düzeyinde gerçekleştirildiği (PQDD40) saptanmıştır.

Lisansüstü tezlerde kullanılan yöntemler üç grupta incelenmiş ve dağılımları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

*Erken okuryazarlık alanında yapılmış lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı*

	Yök Veri Tabanı							Proquest Veri Tabanı						
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Toplam	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Toplam
Nitel Desen	0	0	1	3	0	0	4	2	3	6	5	4	1	21
Nicel Desen	2	5	3	7	8	1	26	0	1	3	4	2	1	11
Karma Desen	0	0	1	0	2	0	3	2	1	2	2	0	1	8

Tablo 4 incelendiğinde, YÖK Veri Tabanında kayıtlı lisansüstü tezlerden 26'sının nicel, 4'ünün nitel ve 3'ünün karma yöntemle yapıldığı; ProQuest Veri Tabanında yer alan lisansüstü tezlerden ise

21'inin nitel, 11'inin nicel ve 8'inin karma araştırma yöntemine sahip olduğu görülmektedir. Yıllara göre dağılıma bakıldığında 2019 yılında ülkemizde yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan nicel yöntemin sayıca fazla (n=8) olduğu bulunmuş, buna karşın aynı yılda, aynı yöntem kullanılarak yurt dışında gerçekleştirilmiş tez sayısının daha düşük (n=2) olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra ProQuest Veri Tabanında 2017 yılında nitel araştırma yöntemiyle yapılan 6 lisansüstü tez çalışmasına karşın ülkemizde aynı yılda, aynı araştırma yöntemiyle sadece bir lisansüstü tez çalışmasının olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ışığında erken okuryazarlık ile ilgili ülkemizde yapılan lisansüstü tezlerde nicel araştırma yöntemlerinin, yurt dışında ise nitel araştırma yöntemlerinin daha ağırlıklı kullanıldığı görülmüş, karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarının ise ülkemize (n=3) kıyasla yurt dışında daha fazla (n=8) tercih edildiği saptanmıştır.

Tablo 5'de incelenen lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma desenlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5.

*Erken okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma desenlerinin dağılımı*

Araştırma Desenleri	Tezler	Yök Veri Tabanından Alınan Lisansüstü Tezler		Proquest Veri Tabanından Alınan Lisansüstü Tezler	
		f	%	F	%
Tarama	YTYL6, YTYL13, YTYL15, YTYL16, YTYL19, YTYL20, YTYL21, YTYL22, YTYL23, YTYL25, YTYL26, YTYL28, YTYL29, YTYL30, YTYL31, YTDR2, YTDR9, PQMD39, PQDD1, PQDD14, PQDD16, PQDD21, PQDD23, PQDD28, PQDD31, PQDD32, PQDD38	17	51,52	10	25,00
Deneysel	YTYL4, YTYL10, YTYL12, YTYL14, YTYL27, YTYL32, YTDR1, YTDR8, YTDR18, YTDR33, PQDD3, PQDD5, PQDD6, PQDD10, PQDD12, PQDD13, PQDD17, PQMD18, PQDD22, PQMD25, PQDD26, PQDD33, PQDD35, PQDD37	10	30,30	14	35,00
Durum Çalışması	YTYL5, PQMD4	1	3,03	1	2,50
Vaka Çalışması	PQDD8, PQDD11, PQDD15, PQDD19, PQDD24, PQDD27, PQDD29, PQDD34, PQDD36, PQDD40	0	0,00	10	25,00
Eylem Araştırması	YTDR7, YTYL11, YTYL17, PQDD7	3	9,09	1	2,50
Boylamsal Araştırma	YTYL3	1	3,03	0	0,00
Etnografik Araştırma	PQDD2, PQDD30	0	0,00	2	5,00
Doküman İncelemesi	YTYL24, PQMD9	1	3,03	1	2,50
Olgubilim	PQDD20	0	0,00	1	2,50
	Toplam	33	100,00	40	100,00

Tablo 5'de görüldüğü gibi erken okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin büyük bir kısmının (f=27) tarama modelinde desenlendiği belirlenmiştir. Bu, geçmişte ya da halen var olan erken

## Erken Okuryazarlık Alanında Gerçekleştirilmiş Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi: Bir İçerik Analizi

okuryazarlıkla ilgili durumun, var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışıldığını göstermektedir. Tarama modelini takiben incelenen lisansüstü tezlerde sayısal olarak en fazla (f=24) yer verilen araştırma deseninin deneysel desen olduğu görülmüştür. Bunu, yurt dışında ve sadece doktora düzeyinde gerçekleştirilen vaka çalışmalarının (f=10) izlediği tespit edilmiş, ülkemizde ise vaka çalışmasına yer veren hiç lisansüstü teze rastlanmamıştır. Bunlara karşın yurt dışı lisansüstü tez çalışmalarında olmamasına rağmen ülkemizde sadece bir yüksek lisans tezinde boylamsal araştırma desenine, ülkemizde gerçekleştirilen lisansüstü tezlerde hiç bulunmamasına rağmen yurt dışında sadece bir doktora tezinde de olgubilim desenine yer verilmiştir.

Erken okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

*Erken okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı*

Veri Toplama Araçları	Tezler	Yök Veri Tabanından Alınan Lisansüstü Tezler		Proquest Veri Tabanından Alınan Lisansüstü Tezler	
		f	%	F	%
		Kişisel Bilgi Formu	YTDR3, YTYL6, YTYL12, YTYL14, YTYL16, YTDR18, YTYL19, YTYL22, YTYL23, YTYL25, YTYL27, YTYL28, YTYL29, YTYL30, YTYL31, YTYL32, PQMD18, PQMD25, PQDD1, PQDD12, PQDD15, PQDD15, PQDD28, PQDD34, PQDD35, PQDD36, PQDD37, PQDD38	16	23,18
Görüşme	YTYL5, YTYL6, YTYL10, YTYL11, YTYL17, YTYL26, YTDR7, PQMD18, PQMD25, PQMD39, PQDD1, PQDD2, PQDD3, PQDD5, PQDD6, PQDD7, PQDD8, PQDD11, PQDD15, PQDD16, PQDD17, PQDD20, PQDD24, PQDD27, PQDD29, PQDD30, PQDD31, PQDD33, PQDD36, PQDD38, PQDD40	7	10,14	24	27,27
Gözlem	YTYL5, YTYL11, YTYL14, YTDR3, YTDR7, PQMD18, PQDD1, PQDD2, PQDD3, PQDD5, PQDD7, PQDD8, PQDD11, PQDD15, PQDD19, PQDD22, PQDD28, PQDD29, PQDD30, PQDD38, PQDD40	5	7,25	16	18,18
Anket	YTYL15, YTYL19, YTYL23, YTDR2, YTDR3, PQMD4, PQMD39, PQDD5, PQDD6, PQDD21, PQDD23, PQDD30, PQDD33, PQDD35	5	7,25	9	10,22
Ölçek	YTYL4, YTYL6, YTYL10, YTYL12, YTYL13, YTYL14, YTYL16, YTYL19, YTYL20, YTYL22, YTYL23, YTYL24, YTYL25, YTYL26, YTYL27, YTYL28, YTYL29, YTYL30, YTYL31, YTYL32, YTDR1, YTDR2, YTDR3, YTDR8, YTDR9, YTDR18, YTDR33, PQMD18, PQDD3, PQDD6, PQDD8, PQDD10, PQDD12, PQDD13,	28	40,58	12	13,64

	PQDD14, PQDD17, PQDD22, PQDD26, PQDD37				
Alan Notları	YTYL17, YTDR1, YTDR7, PQDD1, PQDD2, PQDD7, PQDD8, PQDD34, PQDD38	3	4,35	6	6,82
Araştırmacı Günlüğü	YTYL5, YTYL11, YTYL17, YTDR7, PQMD18, PQDD11, PQDD19, PQDD30, PQDD34	4	5,80	5	5,68
Arşiv Kayıtları	PQDD28, PQDD32	0	0,00	2	2,27
Erken Okuryazarlık Programları	PQMD9	0	0,00	1	1,14
Portfolyo	YTYL11, PQDD1	1	1,45	1	1,14
	Toplam	69	100,00	88	100,00

*\*Çalışmaların bazılarında birden çok veri toplama aracı kullanıldığı için tabloda her bir türün frekans değeri, kullanıldığı araştırma sayısına göre oluşturulmuştur. Bu nedenle analiz edilen toplam tez sayısı (n=73) ile tabloda verilen frekansların toplamı birbirinden farklıdır.*

Tablo 6’da görüldüğü gibi, erken okuryazarlık alanında ülkemizde yapılan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunda veri toplama aracı olarak ölçek (%40,58), yurt dışında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin çoğunluğunda ise görüşme (%27,27) kullanılmıştır. Gerek ülkemizde (%5,80), gerekse yurt dışında (%5,68) lisansüstü tezlerde araştırmacı günlüklerinin benzer oranlarda kullanıldığı saptanırken, örnekleme dâhil edilen çalışma grubu hakkında detaylı bilgilerin elde edilmesine yönelik olarak kullanılan kişisel (aile ve çocuk) bilgi formunun ülkemizde (%23,18), yurt dışı (%13,64) lisansüstü tez çalışmalarına kıyasla daha yüksek oranda tercih edildiği görülmüştür. Bunların yanı sıra ülkemizde ve yurt dışında incelenen lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları arasında gözlem (%25,43) ve anket (%17,47) kullanımının yüksek olduğu tespit edilmiş ancak gözlem kullanılan yurt dışı lisansüstü tez çalışmalarının (%18,18), ülkemizdeki lisansüstü tez çalışmalarından (%7,25) daha yüksek oranda olduğu da dikkat çekmiştir. Benzer şekilde anket kullanılan yurt dışı lisansüstü tez çalışmalarının oranı (%10,22) da ülkemizdeki lisansüstü tez çalışmalarından (%7,25) daha fazladır. Portfolyo, veri toplama aracı olarak ülkemizde yüksek lisans düzeyinde, yurt dışında doktora düzeyinde gerçekleştirilen birer lisansüstü tez çalışmasında kullanılmış, erken okuryazarlık müdahale hizmetlerine duyulan ihtiyacın giderilmesi için özel olarak geliştirilen erken okuryazarlık programına ise yurt dışında gerçekleştirilen tek bir lisansüstü tezinde veri toplama aracı olarak yer verilmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, erken okuryazarlık alanıyla ilgili 2015-2020 yılları arasında ülkemizde ve yurt dışında yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda YÖK Ulusal Tez Merkezi ile ProQuest Dissertations and Theses veri tabanlarından toplam 73 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. İncelenen yıllar içinde erken okuryazarlık alanında yurt içinde yapılan tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği, doktora düzeyinde yürütülen tezlerin daha az sayıda olduğu; yurt dışında ise doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerine oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında ise ülkemizde 2018 ve 2019 yıllarında gerçekleştirilen yüksek lisans düzeyindeki tez sayılarının, yurt dışında aynı dönemlerde gerçekleştirilen doktora düzeyindeki tez çalışmalarına yakın olduğu saptanmıştır. Ancak niceliksel açıdan karşılaştırma yapmaktan ziyade akademik açıdan alana katkı sağlamaları ve daha derinlemesine çalışmaların yapılabilirliği açısından doktora düzeyinde gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin, ülkemizde az sayıda yapılmış olması düşündürücü ve üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir durumdur. Alanyazında erken çocukluk eğitimi alanında yapılan ve farklı konuları içeren lisansüstü tez çalışmalarında da yüksek lisans tez sayısının doktora tez sayısına oranla daha fazla olduğu bulgularına (Ahi & Kıldan, 2013; Altun, Şendil & Şahin, 2011; Can Yaşar & Aral, 2011; Karaoğlu & Esen Çoban, 2019; Kaytez & Durualp, 2014) ulaşılmıştır.

İncelenen lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunda “yetişkinlerin erken okuryazarlığa ilişkin algıları, görüşleri, inançları ve uygulamaları” amaçlanmış, bunu “paylaşım, etkileşim, kılavuzlu kitap okuma yönteminin erken okuryazarlığa etkisi”ni belirleyen çalışmalar takip etmiştir. “Erken okuryazarlık programlarının etkileri ve bu programlar kullanılarak ev ortamında erken okuryazarlığın desteklenmesi” amaçlarıyla yapılan lisansüstü tez çalışmalarının da sayısal açıdan fazla olduğu bulunmuştur. Bu durum erken okuryazarlık kavramına ilişkin gerek yetişkinlerin bilgi, tutum ve beceri açısından kendilerini geliştirme çabası içerisinde olduklarını göstermek ve gerekse çocukların erken müdahale kapsamında yer verilen ev ortamlarında erken okuryazarlıkla tanışmalarını ve akademik açıdan daha donanımlı bir şekilde ilkökula başlamalarını sağlayarak gelecekteki akademik başarılarını desteklemek açılarından büyük önem taşımaktadır (Ergül, Dolunay Sarıca, Akoğlu & Karaman, 2017; Gül, 2007; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Kınık, Okyay & Aydoğan, 2016).

Araştırmada yer alan lisansüstü tezlerin çalışma grupları incelendiğinde gerek ülkemizde ve gerekse yurt dışında en çok çalışılan grubun çocuklar olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu alanyazındaki diğer çalışmaların bulgularıyla da örtüşmektedir (Demirtaş İlhan, 2017; Özen Uyar & Ormancı, 2016; Sarı & Altun, 2018). Lisansüstü tezlerde çocuk çalışma gruplarındaki yaş aralığına bakıldığında, dağılımın üç ile yedi yaş aralığında yani erken çocukluk döneminde olduğu görülmektedir. Alanyazında bütünsel gelişimin 1-3 yaş arası dönemde çok yoğun kazanımlarla desteklenmesinin uygunluğuna yönelik araştırmaların olması (Haney & Hill, 2004; Whitehurst & Lonigan, 2001; Yarar & İnan, 2015), 3 yaş sonrasında yapılan erken okuryazarlık çalışmalarının (Kargın, Güldenoğlu & Ergül, 2017; Tercanlı Metin & Gökçay, 2014) da çocukların bu alanda ivme kazanmalarını desteklemesi açısından önemli olduğunu düşündürmektedir. Ülkemizde yapılan lisansüstü tezlerde çocuklardan sonra sırayı aileler ve öğretmenler almakta, yurt dışında ise öğretmen/öğretim elemanı, aile ve yönetici, çocuk çalışma grubunu takip etmektedir. Dikkat çeken bir çalışma grubu olarak karşımıza çıkan yöneticiler, 2016 yılı ve sonrasında yurt dışında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerde giderek artan bir ivme ile yerini almıştır. Ülkemizde ise yönetici grubuyla yapılmış herhangi bir lisansüstü tez çalışmasına rastlanmamıştır. Oysaki özellikle okul öncesi dönemde erken okuryazarlıkla ilgili öğretmen ve yöneticilerin inançlarına yönelik araştırmaların yapılması, erken okuryazarlık uygulamalarının bu düzeyde gerçekleştirilmesine kapı açacak önemli bir yol olarak düşünülmektedir. Bir diğer dikkat çeken husus ise incelenen yıllar arasında yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen yalnızca bir doktora düzeyinde lisansüstü tez çalışmasının, yurt dışında yapılmış olmasıdır. Bilim üretme merkezi olarak kabul edilen üniversitelerdeki öğretim elemanlarının erken okuryazarlık konusundaki görüşlerini/düşüncelerini inceleyen çalışmaların çok az sayıda olması ve farklı alanlarda gerçekleştirilen araştırmalarda da (Dündar & Hareket, 2017; Oğuz Haçat & Demir, 2019) benzer sonuçlara yer verilmesi, gelecekte bu çalışma grubuyla yeni araştırmaların planlanması gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

Erken okuryazarlık alanında ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde lisansüstü tezlerde nicel araştırma yöntemlerinin sayısal olarak daha çok kullanıldığı görülmüştür. Ülkemizde okul öncesi ve eğitim alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarında da nicel araştırma yöntemlerinin daha fazla tercih edildiğine ilişkin bulgular, alanyazındaki diğer çalışmalarda da mevcuttur ve çalışmamızı destekler niteliktedir (Bahçacı & Türkoğlu, 2019; Gürsoy, Aydoğdu, Aysu & Aral, 2019; Oğuz Haçat & Demir, 2019; Özen Uyar & Ormancı, 2016; Sarı & Altun, 2018). Yurt dışında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerde ise daha çok nitel araştırma yöntemlerine yer verildiği bulunmuş ayrıca hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilen çalışmaların, ülkemizdeki lisansüstü tezlere göre fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun ülkemizde yapılan akademik çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerine ilişkin bilgilerin eksikliğinden ve öğretim elemanlarının bu konudaki yetkinliklerinin sınırlılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. 2015-2020 yılları arasında yapılan tezler incelendiğinde Türkiye’de veri toplama aracı olarak ölçeklerin kullanılması yoluyla gerçekleştirilen araştırmalarda nicel paradigmanın daha çok benimsendiği; yurt dışında ise görüşme, gözlem ve araştırmacı notları gibi veri toplama araçlarıyla derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayan nitel araştırma yaklaşımlarının daha çok kullanıldığı görülmektedir. Sarı ve Altun (2018) da erken okuryazarlık üzerine yapılan tezleri ve makaleleri inceledikleri çalışmada en çok kullanılan veri toplama araçlarının, ölçek ve görüşmeler olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca tüm araştırmalarda ortak olan tek veri toplama aracının, her araştırmacının amacına bağlı olarak geliştirilen kişisel bilgi formu

olduğu gözlenmiştir. Lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri ile veri toplama araçları bütün olarak değerlendirildiğinde ise ülkemizde niteliksel çalışmaların göz ardı edildiği, standart ölçme araçları arasında yer alan ölçeklerin ve anketlerin diğer veri toplama araçlarına göre daha fazla kullanıldığı (Karadağ, 2014), bunun da daha nesnel puanlamanın yapılması ve kısa zamanda daha çok kişiye ulaşılmasını sağlaması nedenleriyle tercih edildiği düşünülmektedir. Ayrıca bu ölçme araçlarının uygulayıcılara zaman ve çaba açısından da ekonomi sağlaması, tercih nedenleri arasında sıralanabilir. Yurt dışında yapılan lisansüstü tez çalışmalarında ise nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının ve gözlem ile görüşmeye daha fazla oranda yer verilmesinin kolay ve hızlı bir biçimde uygulanabilmesi ve daha da önemlisi konu hakkında derinlemesine bilgi edinilebilmesi açısından tercih edildiği düşünülmektedir.

Araştırma desenleri açısından lisansüstü tezler incelendiğinde de ülkemizde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda tarama modeli kullanılmış, erken okuryazarlıkla ilgili mevcut durumun betimlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yurt dışında gerçekleştirilen lisansüstü tezler incelendiğinde ise bu çalışmaların büyük çoğunluğunda deneysel desene yer verildiği ve vaka çalışmalarının kullanıldığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında ülkemizde 2015-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerde genellikle var olan durumun betimlenmesine yönelik çalışmaların olduğu, yurt dışı lisansüstü tezlerde kullanılan vaka çalışmalarına, etnografik araştırmalara ve olgubilim çalışmalarına ise hiç yer verilmediği bulunmuştur. Erken okuryazarlık konu alanında yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntem ve desenleri ile veri toplama araçları geniş bir perspektiften ele alındığında, yurt dışı lisansüstü tezlere kıyasla ülkemizde çok daha dar kapsamlı araştırmaların gerçekleştirildiği ve bu durumun öğretim elemanlarının araştırma yöntemleri konusundaki bilgileriyle sınırlı olduğu düşünülmekte, bu durumun farklı alanlarda gerçekleştirilen çalışmalarda da vurgulandığı görülmektedir (Sarı & Altun, 2018; Yazıcı & Kandir, 2018).

Erken okuryazarlık alanında ülkemizde ve yurt dışında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, Türkiye’de bu alanda doktora düzeyinde yapılan çalışmaların azlığı dikkati çekmekte ve konunun bu düzeyde ele alınarak daha derinlemesine çalışılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca ülkemizde yöneticilerin ve üniversite öğretim elemanlarının dâhil edildikleri erken okuryazarlık araştırmalarına ihtiyaç da gözler önüne serilmiş, bu konuda ileriye dönük çalışmaların planlanması gerektiği ortaya konmuştur. Elde edilen sonuçlara dayanarak erken okuryazarlık alanında daha derinlemesine bilgi toplamak amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemin tercih edilmesinin ve aynı zamanda boylamsal araştırmalar ve eylem araştırmaları gibi araştırma desenlerin yer verilmesinin alana, çocuklara ve dolayısıyla geleceğe daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma 2015-2020 yılları arasında ülkemizde ve yurt dışında yapılan lisansüstü tezler ile sınırlıdır. Çalışmanın kapsamı genişletilerek daha ayrıntılı bilgi elde edilebilir. Bu tür karşılaştırmalı çalışmaların belirli bir periyotla yapılması, bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara alandaki gelişmeler hakkında somut bir bakış açısı kazandırabilmesi açısından önemlilik arz etmektedir.

#### Kaynaklar

- Ahi, B., & Kıldan, A. O. (2013). Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 23-46.
- Altun, D., Şendil, Ç. Ö., & Şahin, İ. T. (2011). Investigating the national dissertation and thesis database in the field of early childhood education in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 483-492.
- Bahçacı, Ö., & Türkoğlu, B. (2019). Türkiye’de okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adayları ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1103-1139.
- Bayraktar, V., & Temel, F. (2014). Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 8-22.
- Beaty, J. J. (2018). *Erken Çocuklukta 50 Okuryazarlık Stratejisi* (Çev. Alisinanoğlu, F. ve Kaya, S. D.). Ankara: Pegem.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi. Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.



- Bredenkamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition)*. (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). 343-345. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Can Yaşar, M., & Aral, N. (2011). Türkiye’de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 70-90.
- Creswell, J. W. (2013). Araştırma deseni (Çev Edt Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirtaş İlhan, S., & Tantekin Erden, F. (2019). A Content analysis of graduate theses concerning early childhood education in Turkey. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 86-108.
- Dickinson, D. K., & Neuman, S. B. (2018). *Handbook of Early Literacy Research* (G.Akoğlu & C. Ergül, Çev.). Ankara: Nobel.
- Dündar, H., & Hareket, E. (2017). Türkiye’de çocuk hakları bağlamında yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 77-94.
- Elliott, E., & Olliff, C. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the Early Literacy and Learning Model (ELLM). *Early Childhood Education Journal*, 35, 551– 556.
- Enerem, D. (2018). *60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.
- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A., Akoğlu, G., & Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference? *International Journal of Instruction*, 10 (1), 1308-1470.
- Evans, M. A., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S., & Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing*, 19(9), 959-989.
- Ferah, A. (2001). *Her Yönüyle Türkçe İlk Okuma-Yazma*. İstanbul: MEB Yayınevi.
- Gök, N. F. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 17-30.
- Gürel, Y. (2018). *Konuşma bozukluğu olan/kardeşlerinde özgül öğrenme bozukluğu öyküsü olan okul öncesi çocukların sağlıklı kontrollerle erken okur-yazarlık test puanları açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Ankara.
- Gürsoy, F., Aydoğdu, F., Aysu, B., & Aral, N. (2019). Engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)*, 2(4), 44-57.
- Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215-228.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Justice, L. M., & Ezell, H.K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225.
- Kalburan, F. N. (2010). *Öykülerle alfabe*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-17.
- Karaman, G. (2015). *Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri ve kapsamı*. Z.F. Temel (Ed.), Dil ve Erken Okuryazarlık, Sekizinci Baskı, Ankara: Hedef.

- Karoğlu, H., & Esen Çoban, A. (2019). Türkiye’de okul öncesi eğitimde dil gelişimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 211-229.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Kaytez, N., & Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 110-122.
- Kınık, B., Okyay, Ö., & Aydoğan, Y. (2016). 24-36 aylık çocuklarda aile katımlı çevre eğitiminin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2143-2156.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. BostonNew York: Houghton MifflinCompan.
- MacLean, J. (2008). Library preschool storytimes: Developing early literacy skills in children. <https://ed.psu.edu/goodling-institute/professional-development/judy-maclean-library-preschool-storytimes/>tan alınmıştır. Erişim Tarihi:10.08.2020.
- McGee L.M., & Morrow L.M. (2005). *Teaching Literacy in Kindergarten*. New York: The Guilford Press.
- Mutlu, E. (2018). *An investigation of Turkish Mothers' narrative styles and their relation to children's narrative comprehension* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the national early literacy panel. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Oğuz Haçat, S., & Demir, F. B. (2019). Eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *The Journal of Anatolian Cultural Research*, 3(2), 116-145.
- Özen Uyar, R., & Ormancı, Ü. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönem fen eğitimi araştırmalarında güncel eğilimler: bir tematik analiz çalışması. Ö. Demirel ve S. Dinçer, (Eds.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde (559-584). Ankara: Pegem Akademi.
- Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: a cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146-174.
- Saatçi, F. Z. (2019). *60-72 aylık işitme kayıplı ve işitme kayıplı olmayan çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şad, S. N., & Sarı, M. (2019). İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin yeterlilik düzeyleri (Kütahya ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 144-163.
- Sarı, B., & Altun, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 945-960.
- Scarborough, H. S. (2018). *Erken Dil ve Okuryazarlık Becerilerinin Sonraki Okuma Güçlükleri ile İlişkisi*. (C. Ergül, Çev.) G. Akoğlu ve C. Ergül (Editörler), Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı (ss. 97-110). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sezgin, D. (2019). *Koklear implantlı okul öncesi çocuklarda erken okur yazarlık becerilerinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behaviour skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234.
- Tercanlı Metin, G., & Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi* 14(3), 89-94.
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (2001). *Emergent literacy: Development from pre-readers to readers*. In S. Neuman and D. Dickinson (Eds.). Handbook of early literacy development (pp. 11-29). New York: Guilford.

- Yarar, S., & İnan, H. Z. (2015). Kurum/ev erken dil ve okuryazarlık gözlem aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 821-840.
- Yazıcı, E., & Kandır, A. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(1), 101-135.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(8), 1425-1439.

### **Extended Abstract**

#### **Introduction**

Early childhood has a very important place in human life. This period is considered as the magic years when rapid advances are recorded in all developmental areas in children and is of the utmost importance in acquiring socio-emotional, cognitive, and language skills. Considering that its development is holistic, a complex and active process is followed in early childhood, which affects and determines the acquisition of literacy skills. The early literacy skill is described as knowledge, skills and attitude that children should have prior to literacy training in primary school in the literature (Evans, Bell, Shaw, Moretti & Page, 2006; Gök 2013; Lerner 2000; Scarborough, 2018; Whitehurst & Lonigan, 2001) and is considered one of the most important indicators of reading success. In addition, these studies have considered literacy as a developmental process and drew attention on the first years in life.

Many studies conducted recently have shown that early literacy skills are one of the basic requirements that support a child's lifelong learning as well as strongly supporting their future literacy and academic skills (Beaty, 2018; Dickinson & Neuman, 2018; Kalburan, 2010). However, previous studies have revealed that when they receive formal literacy training, children who could not interact enough with the environment in early childhood and who could not have sufficient early literacy skills may face certain difficulties related to visual perception (Ferah 2001), vocabulary (Karaman, 2015), phonological awareness (Erdoğan, 2012), writing skills (Bayraktar & Temel, 2014), recognizing letters and words (Whitehurst & Lonigan, 2001), and reading skills (McGee & Morrow, 2005; National Early Literacy Panel [NELP], 2008).

Studies conducted in recent years in the relevant literature have demonstrated that the number of postgraduate theses conducted on early literacy skills are increasing every day. Graduate theses support the research aspect of universities and have an important function in revealing developments in the field. The present study aimed to identify research trends of postgraduate theses conducted on early literacy in the last five years in Turkey and abroad. Based on the idea that analyzing studies conducted on a certain field by then would guide future studies, the distribution of postgraduate theses on early literacy between 2015-2020 was analyzed by the year of publication, university, target group, method, and data collection tools. One of the most important purposes in the present study is to conduct an assessment and present studies on early literacy to researchers who want to study on this field, preschool teachers, and families, as well as shedding light on future studies.

#### **Method**

In order to select theses on this field, scanning was conducted between 29.03.2020 and 27.04.2020 on databases such as Theses Global, ProQuest Dissertations and the Council of Higher Education's National Thesis Center. Keywords such as "early literacy, emergent literacy, preschool literacy" were used in the scanning process and 80 postgraduate theses in total were found. In addition, an advanced scanning was conducted using the same keywords on CoHE's National Thesis Center database and the same postgraduate theses were found. In terms of subject areas of postgraduate theses on Theses Global and ProQuest Dissertations databases using these keywords, it was seen that there was a postgraduate thesis on psychology (n=1) whereas there were postgraduate

theses on ear-nose-throat (n=2), psychology (n=2), and psychiatry (n=1) on CoHE's National Thesis Center database. In addition, even though one of the master's theses was on education and training, it was excluded from the sample given that it focused on foreign language literacy. The criterion in the present study is that theses are on early literacy, they are included in the field of education and training, and that they are registered and accessible through ProQuest Dissertations and Theses and CoHE's National Thesis Center. 73 postgraduate theses, in Turkey and abroad, in total meeting these criteria were included in the study. The study is a qualitative one and data were collected by the document analysis technique. These theses included in the study were collected by scanning the relevant literature and through "Thesis Analysis Form" developed by researchers analyzing the data collection tools used in similar studies on different areas. This form included information on the year of publication, thesis type, field, title, study field, research type, sample, data collection technique, and data collection tool while frequency (f) was employed in data analysis.

### **Result and Discussion**

Based on research findings in the present study in which postgraduate theses on early literacy conducted in Turkey and abroad were investigated, it is remarkable that the number of doctoral thesis in the field in Turkey is very low and it is recommended that the field be studied in a more detailed manner at doctoral level. In addition, the present study has revealed the need for studies on early literacy in which managers and academics are included in Turkey and the need for planning future studies on the field. Based on research findings, choosing a mixed method in which both quantitative and qualitative methods are used in order to provide more in-depth information on early literacy and using research designs such as longitudinal studies and action research will contribute more to the field, children, and therefore, to the future. This study is limited to postgraduate theses conducted in our country and abroad between 2015-2020. More detailed information can be obtained by expanding the scope of the study. Conducting such comparative studies in a certain period is important in terms of providing researchers who will conduct studies in this field a concrete perspective on the developments in the field.



**Değerler Eğitimi Bağlamında Türkçe Dersi:  
Program ve Ders Kitaplarının Karşılaştırmalı İncelenmesi\***

*Adnan KÜÇÜKOĞLU\*\**

*Fatma ALBAYRAK\*\*\**

*Nilüfer SERİN\*\*\*\**

**Öz**

Değerler, toplumun geçmişe dayalı birikimleriyle var olan ve kabul görme noktasında o toplumun geneline yayılan; aynı zamanda “biz” olma, “birlik olma” kavramlarına ulaşma hususunda varlık ve sürekliliğin sebebi olarak görülen; nihayetinde toplumu meydana getiren bireylerce korunan ve geliştirilen kabulleniş ve inanışlardır. Geçmiş tecrübe ve birikime dayanarak geleceği görmek ve planlamak, aynı zamanda bu birikimi gelecekte daha kullanışlı hâle getirebilmek görevini üstlenen eğitimin her aşamasında değerlerin aktarılması önemlidir. Geçmişle gelecek arasında bir köprü oluşturulmasına yardımcı olan, toplumların kültürel birikimini yansıtan değerlerin öğretimi, öğretim programlarına ve okullarda okutulan ders kitaplarına da yansımıştır. Özellikle Türkçe dersi bu konuda ayrıca önemlidir; çünkü değer aktarımı dil aracılığıyla yapılır, millî ve evrensel değerlerin aktarımında edebî eserlerden faydalanılır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması türünde yapılan bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ortaokul Türkçe Ders ve Çalışma Kitapları, değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılmıştır. Çalışmada, veri kaynaklarında değerler eğitimine aracılık eden öğeleri belirlemek için doküman incelemesi tekniği kullanılmış ve çeşitli kategoriler oluşturulmuştur. Buna göre Türkçe Dersi Öğretim Programı; genel amaçlar, kazanımlar, içerik ve değerlendirme kategorilerinde; ders ve çalışma kitapları ise tema ve alt temalar, hazırlık çalışmaları, dinleme ve okuma metinleri, görseller ve etkinlikler kategorilerinde incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu yolla, Türkçe öğretim programı ile ders ve çalışma kitaplarında değerlere ne ölçüde yer verildiği karşılaştırmalı olarak ortaya konulmuş ve bunların kullanılabilirliği tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler eğitimi, öğretim programı, Türkçe dersi, ders ve çalışma kitapları

**Values Education in Turkish Course:**

**A Comparative Review of the Curriculum and Textbooks**

**Abstract**

Values exist with the past accumulations of the society and spread throughout that society at the point of acceptance. In addition, they are also seen as the reason for existence and continuity in reaching the concepts of "us" and "unity". After all, values are acceptance and beliefs that are protected and developed by the individuals that make up the society. It is important to convey

\* Bu çalışma 8-11 Mayıs 2017 tarihleri arasında KKTC’de düzenlenen “16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu” adlı bilimsel toplantıda tarafımızdan sunulan “Değerler Eğitimi Bağlamında Türkçe Dersi” başlıklı özet bildirinin güncellenmiş ve geliştirilmiş şeklidir.

\*\* Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzurum, adnank@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8522-258X

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, fatma.albayrak@medeniyet.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1199-4621

\*\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, niluferserin@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3747-0981

values at every stage of education, which undertakes the task of seeing and planning the future based on past experience and knowledge, and at the same time making this knowledge more useful in the future. The teaching of values that help to build a bridge between the past and the future and reflect the cultural accumulation of societies are also reflected in the curriculum and textbooks used in schools. Turkish lesson is especially important in this regard; because values are transferred through language, literary works are used in the transfer of national and universal values. This study is designed as a case study. Accordingly, Turkish Lesson Curriculum and Middle School Turkish Textbooks and Workbooks were compared in the context of values education. In this study, document analysis technique was used to determine the elements that mediate values education in data sources and various categories were created. Accordingly, Turkish Lesson Curriculum was examined in the general aims, achievements, content, and evaluation categories; textbooks and workbooks, on the other hand, were examined in the theme and sub-themes, preparatory studies, listening and reading texts, visuals, and activities categories. The data were analysed by content analysis method. In this way, to which extent the values were included in the Turkish Lesson Curriculum and in the textbooks and workbooks was presented comparatively and also their availability was discussed.

**Keywords:** Values education, curriculum, Turkish lesson, textbooks and workbooks

### Giriş

Yaşam süresince insanın “yapıp etmelerini” şekillendiren en temel kavramlardan olan değerler, aynı zamanda ortaklık, birlik sağlama özelliğiyle toplum yapısının oluşumunda etkili olan unsurlar arasında gösterilerek tanımlanır. “Değer” kavramı, aslında çok yönlü ve karmaşık bir anlama sahiptir (Morris, 1956: 9). Değerler için, duygular (Malinowski ve Evans–Pritchard), düşünceler (Kluckhohn ve Murray), genelleşmiş anlamlar (Florence Kluckhohn), bilinçdışı varsayımlar (Homans), çıkar ilişkileri (Radcliffe–Brown) ve ethos (Bateson ve Kroeber) gibi kavramlardan hareketle tanımlamalar da yapılmıştır (Korkmaz, 2013: 53-54).

Tüm yönleriyle değerlendirildiğinde değerler; yapıp edileni “önemli”, “anamlı” kılan şeyler bütünüdür. Değerlerin, eyleme yüklenmesinin gerekçesi olarak “Niçin yapmalı?” sorusuna bir yanıt oluşturması kabulüyle yaklaşılması gösterilir. Tüm değer tanımlamalarında üzerinde buluşulan ortak kanı; değerlerin insanların kararlarını şekillendiren, birey için neyin önemli olduğunu, niye var olduğunu gösteren ölçütler niteliğinde olduğu ve topluma aidiyet noktasında bireylerin çoğunlukla aynı çerçevede buluşmasına aracılık etmesini sağladığı yönündedir.

Diğer bir taraftan değerlerin kişiler aracılığı ile eylemlere dökülmesi, onların tamamen bireyselliğini ve öznelliğini ifade etmezken bu aynı zamanda bireyin mensubu olduğu toplumun analizinde en önemli unsuru oluşturmaktadır. Ayrıca belirtmek gerekir ki bireylerin ve toplumların hafızasında yer eden yapı taşları olarak değerler, toplumun oluşumu ve gelişimi sürecinde bütünlük ve tutarlılık sergilerler. Toplumsal yaşamda sosyal roller, değerlerin ifade edildiği temel mekanizmaları oluşturur. Böylece, talep edilen eylemler yerine getirilirken rollerin toplumsal karşılığı da değerler sayesinde anlam kazanmış olur. Üzerinde uzlaşmış olan toplumsal ‘iyi’ ve ‘doğru’yu oluşturan birtakım davranış kurallarının bütünü olma özelliği ile her zaman sosyal yapıda hayat bulacak olan değerler, toplumları oluşturan bireylerin hayatında sosyal bir denetim mekanizmasının oluşmasını da sağlayacaktır (Albayrak, 2017).

Toplumun geçmişe dayalı birikimleriyle var olan ve kabul görme noktasında o toplumun geneline yayılan; aynı zamanda “biz” olma, “birlik” olma kavramlarına ulaşma hususunda varlık ve sürekliliğin sebebi olarak görülen; nihayetinde toplumu meydana getiren bireylerce korunan ve geliştirilen kabulleniş ve inanışlar olarak değerler, mutlak devamlılık noktasında da en önde gelen kavramlardan olmakla yükümlüdür.

Hızla dönüşüm yaşayan toplumların birer parçası olarak bizler; ait olduğumuz kültürel çerçeve içerisinde sosyal, ekonomik, siyasal vb. yönlerden çeşitli gelişmelere tanıklık etmekteyiz. Bu gelişmelerden en çok etkilenen alanların başında eğitim gelmektedir. Bu durumda sağlıklı kişiliğe sahip ve toplumsal değerlere bağlı bireyler yetiştirilmesi, millî bütünlüğün oluşması, yeni yetişen gençlerin sosyal yaşama adaptasyonunun sağlanması, sosyal ve kültürel değişimlerin toplum gelişimine uygun olarak yönlendirilmesi, kültür erozyonunun engellenmesi için eğitim öğretimde değer

kazanımının sağlanması ve kültür aktarımı yapılması gereklidir. Dolayısıyla değerler, günümüz eğitim sisteminde öncelikli meselelerden biri hâlini almıştır. Bu bakımdan eğitim öğretimin planlanmasında, eğitim felsefesinin oluşturulmasında etkin rolü olan sosyal değerler, ait oldukları toplumun özellikleri çerçevesinde tespit edilmeli ve eğitimin amaçlarının belirlenmesinde ve süreç planlamasında bunlara yer verilmelidir.

Toplum kimliğinin oluşturulmasında da etkili olan değerlerin korunarak ve dönem şartlarına göre geliştirilerek gelecek nesillere aktarılması eğitim öğretim faaliyetleri çerçevesinde yüksek oranda sağlanabilmektedir. Nitekim gerek bireysel olarak insan gerekse belli ölçütlerle bir araya gelmiş olan insan kitlesi olarak toplumu konu alan her bilim, değerlerle bir yönüyle ilişkili kabul edilmektedir.

Okul öncesi eğitimden başlayarak her yaş düzeyinde çocuklara verilen değerler eğitiminde çocukluk çağı kritik dönem kabul edilir. Dolayısıyla ilkököl ve ortaokulda verilen değerler eğitiminin bu hususta önemi fazladır. Bir eğitim sisteminin başlıca amacı, sağlam bir kişiliğe sahip, alanında iyi eğitilmiş, içinde yaşadığı toplumun değerlerini benimsemiş bireyler yetiştirerek o ülkenin huzuruna ve refahına katkı sağlamaktır. Bunun için her ülkenin eğitim politikalarıyla belirlemiş olduğu amaçlar vardır ve bu amaçlar genel hedefler olarak eğitim sisteminde yer alır (Güngör, 2000: 103).

Kültürel birikimi yansıtan değerleri geliştirme hedefi, Türk Millî Eğitim Temel Kanunu ve öğretim programlarının amaçları incelendiğinde karşımıza çıkmaktadır. Temel Kanun'da millî eğitimin amaçları arasında "ahlaki, manevi değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler yetiştirmek" yer alır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2010, Türk Millî Eğitim Temel Kanunu).

Millî Eğitim Bakanlığı, yayımladığı genelgede değerler eğitiminin okullarda nasıl yürütüleceğiyle ilgili bilgi vermiştir. Genelgede eğitimcilere rehberlik görevi verilmiş, değerlerin aktarılmasının süreç içerisindeki yeri şöyle ifade edilmiştir: "Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, huzur ve mutluluğu sağlayan, toplumu risk ve tehditlerden koruyan, ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimidir. Bu kazanımlarımızın öğrencilere aktarılması da değerler eğitimi oluşturmaktadır" (MEB, 2010).

Temelinde toplumun genelinde kabul edilen değerleri barındıran dil ve kültür öğeleri aynı zamanda Türkçe derslerinin kilit taşları kabul edilir. Nitekim özellikle Türkçe dersi için, ders öğretim programında yer verilen amaçlar doğrultusunda hazırlanması gereken ders kitapları, kültürün dayandığı değerlerin öğretimi bağlamında etkin bir araçtır. Türkçe derslerinde değer öğretimi genelde metinler aracılığıyla yapılmaktadır. "Yeni nesillere sunulacak metinlerin ait olduğu milletin değerlerini yansıtmaları çok önemlidir. Çünkü genç birey bu değerlerle davranışlarına tutarlılık kazandıracak, kişiliğine yön vererek karakterini oluşturacaktır" (Köktürk, 2006: 203). Aşıcı (2006: 247) da ders kitaplarına alınacak metinlerin hem dilin kültürel boyutunu hem ülkenin millî eğitiminin amaçladığı insanı hem de dünyaya açık bir insanı yetiştirecek özellikte olması gerektiğini ifade etmektedir.

Ayrıca eğitim öğretimin vazgeçilmezlerinden olan ders öğretim malzemelerinde görsellerin de süreçte etkin rol oynadığı bilinmektedir. Türkçe ders kitaplarında metinlerden olduğu kadar görsellerden de faydalanılması gerektiği önerilmektedir. "Bunun amacı, metnin anlaşılmasına görsel açıdan destek sağlamak, metnin iletisinin dilsel olduğu kadar görsel öğeler aracılığıyla da anlamlandırılmasına katkı sağlamaktır" (İşeri, 2011: 83). Kitaplarda kullanılan görseller hem öğrencilerin dikkatini çekecek hem de bilginin bellekte kalıcı olmasına, öğrenmenin kolaylaşmasına katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda bu çalışmada, eğitim öğretimde önemli bir yeri olan değerlerin Türkçe dersi programları ile ders ve çalışma kitaplarında ne ölçüde yer aldığını, programda öngörülen ve yeri belirlenen değerlerin bahse konu kitaplara ne ölçüde yansıtıldığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

### Yöntem

#### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması türünde hazırlanmıştır. Durum çalışmaları "güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının

mevcut olduğu durumlarda kullanılır” (Yin, 1984; Akt. Özçelik ve Yıldırım, 2002). Araştırmanın deseni, iç içe geçmiş tek durum desenidir. Araştırmada, Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmış program ile ders ve çalışma kitapları değerler eğitimi açısından birden fazla boyutuyla ele alındığı için iç içe geçmiş tek durum deseni özelliği göstermektedir.

### Araştırmanın Veri Kaynakları

Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve Ortaokul Türkçe Ders Kitapları bağlamında değerler ve değer eğitimi ele alınmıştır. 2018 yılında MEB tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 2017-2018 eğitim öğretim yılında ortaokullarda okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitapları incelenmiştir.

Türkiye’de son yıllarda ilköğretim ve ortaöğretim programlarında değişiklikler yapılmış, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2004-2005 yıllarında gerçekleştirilen ilk ve ortaöğretimi kapsayan program değişikliği, öğrencinin öğrenme şekilleri dikkate alınarak yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda güncellenmesini sağlamıştır. Sonrasında eğitim öğretimde yapılan değişikliklerle hazırlanan programın güncellenmesi gerekmiş ve 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmak üzere yeni Türkçe Öğretim Programı oluşturulmuş, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 05.08.2015 tarih ve 71 sayılı kararı ile program kabul edilmiştir. Bu doğrultuda Türkçe programı da 2017 yılında yenilenmiş; 1-5 ve 6-8. sınıflar için ayrı ayrı hazırlanan programlar yerine 1-8. sınıflar için hazırlanmış tek bir program tercih edilmiştir. 2018 yılından itibaren kullanılmaya başlanan program da yine 1 ve 8. sınıflar için ortaktır. 2019 yılında nihai olarak program güncellemesi yapılmış olmakla birlikte, çalışma kapsamına alınan kitapların önceki programlar esasında hazırlanmış olması dolayısıyla araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan ders ve çalışma kitapları ise şöyledir:

- 5. sınıf seviyesinde Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R. ve Üstün, E. (2017) tarafından hazırlanan ders kitabı,
- 6. sınıf seviyesinde Bozkurt, B. Ü. ve Canlı, S. (2017) tarafından hazırlanan ders ve öğrenci çalışma kitabı,
- 7. sınıf seviyesinde Yıldırım, R. (2017) tarafından hazırlanan ders ve öğrenci çalışma kitabı,
- 8. sınıf seviyesinde Arhan, S., Başar, S. ve Demirel T. (2017) tarafından hazırlanan ders ve öğrenci çalışma kitabı.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada, Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Ortaokul Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında değerler eğitimi aracılık eden öğeleri belirlemek için doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217).

Araştırmanın veri kaynağını oluşturan program ile ders ve çalışma kitapları, içerik analizi ile değerlendirilmiştir. “İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Bu aşamada, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve Ortaokul Türkçe Ders ve Çalışma Kitapları, değerler eğitimi aracılık edecek öğeleri tespit edebilmek için çeşitli kategorilere ayrılmıştır. Oluşturulan kategorilere uzman görüşüne başvurularak son hâli verilmiştir. Buna göre araştırmada kullanılan program ve ders öğretim malzemeleri, aşağıdaki tabloda gösterilen kategorilerde analiz edilmiştir:

Tablo 1.

#### Veri Kaynaklarının Analizinde Kullanılan Kategoriler

Veri Kaynağı	Kategori
Türkçe Ders, Öğretim Programı (2018)	Temel yaklaşım
	Genel amaçlar
	Öğrenme alanları



Ortaokul Türkçe Ders ve Çalışma Kitapları

Tema ve alt temalar

Kazanımlar  
Hazırlık çalışmaları  
Dinleme ve okuma metinleri  
Görseller  
Etkinlikler

## Bulgular

### Türkçe Dersi Öğretim Programında Değerler

Öğretim programı, derslerle ilgili tüm hedeflerin belirlendiği, hedeflere yönelik uygulamaların nasıl yapılacağı anlatıldığı, öğretmenlerin başvuru metni olarak kullanabileceği temel bir kaynak niteliğindedir. Nitelikli, iyi eğitim almış, ahlaklı, saygılı kısacası öz değerlere sahip vatandaşların yetiştirilmesi için programlarda değerlere de yer verilmesi kaçınılmazdır.

Millî Eğitim Bakanlığının değerler eğitimine verdiği öneme istinaden 2018 yılında hazırlanan programda değerler kendine yer bulmuş ancak ayrıntıya girilmemiştir. Ancak önceki yılların programlarıyla karşılaştırıldığında 2005 yılına kadar hazırlanan programlarda değerler ya kendine hiç yer bulamamış ya da bazı muğlak ifadelerle belirtilmiştir. 2005'ten sonra temel alınan yaklaşımın da etkisiyle programda değerlere daha çok yer verilmiştir (Güven, 2014; İdi Tulumcu ve Tulumcu, 2015). Millî Eğitim Bakanlığı da öğretim programlarının "salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli" (MEB, 2018: 3) hazırlandığını ifade etmektedir.

Türk Millî Eğitiminin ve Türkçe Öğretim Programının genel amaçlarına bakıldığında değer içerikli kavramlara ve değer eğitimine vurgu yapıldığı görülmektedir. Değer eğitimi örtük bir şekilde yapılacak olsa bile programın değer eğitimiyle ilgili daha sistematik bir bakış açısına sahip olması ve bunun da aynı ölçüde ders kitaplarına yansıtılması beklenmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) değerler birçok bölümde yer edinmiştir. Programın temel yaklaşımı ise "*Türkçe Dersi Öğretim Programı ile basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.*" şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretim programlarının genel amaçları arasında "*ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler olmaları*" (MEB, 2018) yer almaktadır. Bunun dışında Türkçe Dersi Öğretim Programının özel amaçlarında da sosyal ve millî değerlere vurgu yapılmıştır:

- "*Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,*
- *Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,*
- *Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,*
- *Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,*
- *Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.*" (MEB, 2018: 8).

Programı (MEB, 2018) değerler eğitimi açısından diğerlerinden farklı kılan en önemli özellik "Değerlerimiz" adıyla ayrı bir başlık açılmasıdır. Bu bölümde değerlerin öğretim programının perspektifini oluşturan ilkelerin toplamı olduğunun üzerinde durulmuş; geçmiş ve gelecek arasında bir köprü görevi gördüğünden bahsedilmiştir. Eğitim sisteminin eğitim gören her bir üyeye uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket

ettiğinin; sistemin sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı olmadığını, asli görevinin temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek, yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmek olduğunun altı çizilmiştir.

“Eğitim programı; öğretim programları, öğrenme öğretme ortamları, eğitim araç gereçleri, ders dışı etkinlikler, mevzuat gibi eğitim sisteminin tüm unsurları göz önünde bulundurularak oluşturulur. Öğretim programlarında bu anlayışla değerler, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiş; tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerler, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır” (MEB, 2018: 4). Programın bu bölümünden anlaşılacağı üzere Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlanırken değerlerin üzerinde önemle durulmuştur.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) yer alan “kök değerler” şunlardır: *Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik*. Bu değerlerin, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de diğer kök değerlerle birlikte ele alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018); “*kazanımlar ve sınırlarını belirleyen açıklamaların, sınıflar ve eğitim kademeleri düzeyinde değerler, beceriler ve yetkinlikler perspektifinde bütünlük sağlayan bir bakış açısıyla hazırlandığı, böylelikle diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler çerçevesinde bütünleşmiş bir öğretim programı elde edildiği*” belirtilmektedir.

## Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Değerler

### **Tema ve alt temalar aracılığıyla**

Tematik eğitim, öğrencilerin belirli bir tema üzerinde etraflıca çalışmasını öngören bir eğitim modeli olarak ortaya çıkmıştır (Arhan ve Gültekin, 2013: 6). Türkçe Dersi Öğretim Programında da tema ve alt tema kavramları bulunmaktadır. Bu programa göre hazırlanan ders kitapları da tematik yaklaşıma uygun olarak tasarlanmıştır ve programda belirlenen temalara göre üniteler hazırlanmış, bu temalara uygun metin seçimi, görsel seçimi yapılmıştır.

2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde bazı temaların ve alt temaların doğrudan değer eğitimiyle ilgili olduğu dikkat çekmektedir. Programda verilen temalar ile değer ifade eden kavramlardan bazıları şu şekildedir:

Tablo 2.

*Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) Yer Verilen Temalar ile Değer İfade Eden Kavramlar*

Tema	Değer İfade Eden Kavramlar
Erdemler	<i>Ahlak, alçakgönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma vb.</i>
Millî Kültürümüz	<i>Aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, millî bayramlar, Türkçe, vatan, yurdumuz vb.</i>
Millî Mücadele ve Atatürk	<i>Cesaret, fedakârlık, gazilik, kahramanlık, millî egemenlik, millî irade, millî kimlik, millî mücadele, şehitlik, vatanseverlik vb.</i>
Birey ve Toplum	<i>Ana dili, adalet, barış, bireysel farklılıklar, çok dillilik, çok kültürlülük, dayanışma, duygudaşlık, eşitlik, farklılıklara saygı, kardeşlik, komşuluk ilişkileri, kul hakkı, kültürel farklılıklar, misafirperverlik, selamlaşma, vatandaşlık vb.</i>
Hak ve Özgürlükler	<i>Bireysel haklar, demokrasi, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, eğitim hakkı, eşitlik, haberleşme özgürlüğü, hakkını savunma, ifade özgürlüğü, inanç hakkı, insan hakları, kişi dokunulmazlığı, merhamet, özgürlükler,</i>

Kişisel Gelişim	<i>seyahat özgürlüğü, temel hak ve özgürlükler vb. Başarı, beceri, çalışkanlık, duygudaşlık, girişimcilik, karar verme, kendini tanıma, öğrenmeyi öğrenme, olumlu düşünme, öz denetim, öz eleştiri, öz güven, öz saygı, sorumluluk, sosyal gelişim, yetenek, yeterlilik, zaman yönetimi vb.</i>
Bilim ve Teknoloji	<i>Bilim insanları, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, etik, girişimcilik, haberleşme, hayal gücü, iletişim, keşif ve icatlar, merak duygusu, tasarım, teknoloji, yenilikçilik vb.</i>
Sağlık ve Spor	<i>Adil oyun, beden sağlığı, centilmenlik, dengeli beslenme, hastalıklardan korunma, ilk yardım, öz bakım, ruh sağlığı, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam, spor kültürü, sportmenlik, temizlik vb.</i>
Doğa ve Evren	<i>Canlılar, çevre, çevrenin korunması, doğa, doğa olayları, hayvanlar vb.</i>
Sanat	<i>Bale, ebru, edebiyat, estetik, estetik duyarlılık, geleneksel sanatlar, gölge oyunu, heykel, mimari, minyatür, müzik, opera, özgünlük, resim, tiyatro, yenilikçi düşünme vb.</i>
Vatandaşlık	<i>Adalet, alın teri, çalışma, emek, eşitlik, görev bilinci, iş birliği, özgürlük, paylaşma, sorumluluk, üretme vb.</i>

Temalar incelendiğinde özellikle “Erdemler” temasının doğrudan değerlerin öğretimiyle ilgili olduğu ancak diğer temalarda verilen konu örneklerinde yine temalardan birçoğuna yer verildiği görülmektedir. Vatan, bayrak, doğa, gelenekler gibi dolaylı olarak değer ifade eden kavramlar olduğu gibi yardımlaşma, sadakat, dostluk, vefa, paylaşma, merhamet, saygı, sevgi, dayanışma, dostluk, çalışkanlık, dürüstlük, cesaret, fedakârlık, eşitlik, özgürlük, sorumluluk, görev bilinci, sanat, estetik gibi doğrudan değer öğretimiyle ilgili de birçok kavrama vurgu yapıldığı görülmektedir.

Programın ve kitapların da bu temalara uygun olarak hazırlandığı, sosyal, kültürel, estetik, toplumsal / siyasal birçok değerlerin alt temalarda olduğu dikkati çekmektedir. Vatan sevgisi, millet sevgisi, bayrak sevgisi, vefa, sadakat, dostluk, yardımlaşma, cesaret, fedakârlık, sorumluluk, bağışlama, paylaşma gibi temalar sosyal değerlerle; sanat, estetik, müzik, resim, tiyatro, doğa gibi temalar estetik değerlerle; vatandaşlık bilinci, eşitlik, özgürlük, görev bilinci, bireysel haklar, insan hakları, gibi temalar siyasal değerlerle doğrudan ilişkili tema örnekleridir.

Kitaplardaki temaları tek tek ele alacak olursak 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan temalar “Çocuk Dünyası, Millî Mücadele ve Atatürk, Erdemler, Bilim ve Teknoloji, Millî Kültür, Okuma Kültürü, Sağlık, Spor, Doğa ve Evren” olarak sıralanabilir. Özellikle *Erdemler, Millî Kültür* gibi temalarda değerler eğitiminin işlendiği görülmektedir. Bilim, sağlık, doğa temalarının da değerler eğitimiyle ilgili olduğu görülür.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan temalar ise “Dünya ve Çevre, Millî Mücadele ve Atatürk, Biz ve Değerlerimiz, Bilim ve Teknoloji, Millî Kültürümüz, Sanat ve Toplum, Vatandaşlık Bilinci, Sağlık, Spor ve Oyun”dur. Kılavuz kitapta yer verilen temalara bağlı olarak oluşturulan konularda değerler daha açık görülmektedir.

Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir: Doğa sevgisi, sevgi, saygı, fedakârlık, vefa, arkadaşlık, dostluk, hoşgörü, dayanışma, sözünde durma, merak duygusu, girişimcilik, bilgiyi yayma / paylaşma, üretme, kültürel mirasımız, gelenekler, vatan, bayrak, sanat, çocuk hakları, hak ve özgürlükler, memleket / ülke sevgisi ve evrensel değerler, spor kültürü, sağlık... Özellikle “Biz ve Değerlerimiz” temasında değerler yoğunlaşmaktadır.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan temalar “Millî Kültür, Atatürk, Okuma Kültürü, Duygular, Doğa ve Evren, Zaman ve Mekân”dır. Diğer kitaplarda 8 temaya yer verilirken bu kitapta 6 temaya yer verilmiştir. Millî Kültür, Duygular, Doğa ve Evren temaları değer eğitiminin yoğunlukta

olduğu temalardır. Atatürk teması da 5 ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında olduğu gibi bu kitapta da yer almaktadır. Bu temayla hem tarihî şahsiyetler tanıtılmakta hem de Atatürk'ün çalışkanlık, cesurluk, kahramanlık, vatan sevgisi gibi sahip olduğu değerler üzerinde durulmaktadır. Öğretmen kılavuz kitabında yer verilen alt temalardan da yer verilen değerleri detaylı olarak tespit etmek mümkündür: Türk büyüklerimiz, geleneksel sanatlarımız, kültür değerlerimiz, Atatürk'ün millî ahlak konusundaki görüşleri, Atatürk'ün Türk diline verdiği önem, millî kültür, dostluk, doğayı korumak...

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki temalar ise şöyledir: Okuma Kültürü, Atatürk, Millî Kültür, Kişisel Gelişim, Toplum Hayatı, Zaman ve Mekân. Bu kitapta da 6 temaya yer verilmiştir. Temaların diğer kitaplarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Millî Kültür, Kişisel Gelişim ve Toplum Hayatı en çok değerlerin bulunduğu temalar olmakla birlikte aslında inceleme kapsamına alınan tüm kitaplarda olduğu gibi bu kitapta da tüm temalarda farklı farklı alt temalarla değerlere doğrudan veya dolaylı olarak vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Değerlerin yer aldığı alt temalardan bazıları şunlardır: Atatürk'ün insan sevgisi ve evrensellik anlayışı, Atatürk'ün akılcılık ve bilime verdiği önem, Türk büyükleri, duygudaşlık, azim ve kararlılık, dayanışma, konukseverlik...

### **Hazırlık çalışmaları aracılığıyla**

Öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak hazır olması gereğinden hareketle ders için yapılan hazırlıklar önem taşımaktadır. Ausubel (1960), öğrencinin yeni öğreneceği ders, ünite, konu ile ilgili sahip olduğu ön öğrenmelerin yeni öğrenmeleri kolaylaştıracağını ve öğrenmeyi sağlayacağını ifade etmektedir.

Türkçe dersleri işlenirken ünite başında mutlaka öğrenciyi o üniteye hazırlayacak hazırlık çalışmalarının yer alması gerekmektedir. İncelenen kitaplarda hazırlık çalışmaları kimilerinde ders kitabının başında kimilerinde ise öğretmen kılavuz kitabında belirtilmiş ve öğretmenin buna uygun olarak üniteye başlaması istenmiştir. Temalara ve işlenecek metinlere de bağlı olarak hazırlık çalışmalarının da bazılarında değerlere vurgu yapıldığı görülmektedir.

Örneğin 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Millî Mücadele ve Atatürk temasının altında öğrencilere hazırlık çalışması olarak özgürlüğün onlar için ne anlama geldiğini ifade etmeleri, özgürlük hakkında konuşmaları istenmektedir (s. 54). Bir başka hazırlık çalışmasında ise Atatürk'ün hayatı ve Millî Mücadele hakkında araştırma yapmaları (s. 60), bir diğerinde Millî Mücadele'nin kadın kahramanlarıyla ilgili araştırma yapmaları istenmektedir (s. 48). Bu hem önemli tarihî şahsiyetleri tanımak hem de bağımsızlık, vatan sevgisi, millet olma bilinci gibi konularda bilgi edinmelerini sağlayacaktır.

Erdemler temasının altında yer alan başka bir hazırlık çalışmasında ise birlik, beraberlik ve dayanışma değerleri verilerek öğrencilerden bu değerlerle ilgili atasözlerini araştırmaları istenmiştir (s. 72). Yine atasözleri üzerinden devam edilmiş ve "Sabır acıdır, meyvesi ..." şeklinde atasözü yarım verilmiş öğrencilerden bunu tamamlamaları ve sabır değeri üzerine düşünmeleri, bunun üzerinde sınıfta konuşmaları istenmiştir (s. 88). Aynı tema altında yer alan farklı bir hazırlık çalışmasında ise "İyilik eden iyilik bulur." atasözünden ne anladıkları sorulmuş, bir iyilik yaptığınızda ya da size iyilik yapıldığında nasıl hissediyorsunuz, diye sorulmuştur (s. 94). Böylece iyilik değerini hayatla ilişkilendirerek üzerinde düşünmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı incelendiğinde hazırlık çalışmalarına çok az yer verildiği görülmektedir. Bu yüzden değerlerle ilgili çalışmalar da sınırlıdır. Millî Mücadele ile ilgili ünite "Vatan sözcüğünün düşündürdükleri nelerdir?, Vatan sevgisi nedir?, Neden bu duyguyu yaşarız?, Toplumdaki bireylerin vatan sevgisi taşıması önemli mi?" gibi sorular öğrencilere sorularak onların vatan sevgisi üzerinde düşünmeleri sağlanmaya çalışılmıştır (s. 65).

6. sınıf seviyesinde hazırlık çalışmaları genellikle Öğretmen Kılavuz Kitabında bulunmaktadır. Ön çalışma ismiyle verilen bu bölümde saygı değerini kazandırmak amacıyla öğrencilerin büyüklere saygı göstermek ve onlarla nasıl konuşulacağı hususunda sohbet etmeleri istenmektedir (s. 105). Başka birinde ise öğretmenlerden Bacon'ın "Bilgi güçtür." sözünün yanı sıra Balzac'ın "Bilginin efendisi olmak için çalışmanın uşağı olmak şarttır." sözünü de anımsatarak; öğrencilere "bilgi insanı nasıl güçlü kılar, bilginin efendisi olmak ne demektir" gibi bilgi üzerinde düşünmelerini sağlayacak

sorular yöneltmeleri istenmektedir (s. 140). Burada bilgi ve çalışkanlık değerlerine vurgu yapıldığı görülmektedir.

7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabında temaya hazırlık bölümleri bulunmasına rağmen detaylandırılmadığı için değer ifade eden etkinliklere rastlanılmamıştır. Öğretmen Kılavuz Kitabında ise hazırlık çalışmaları derse hazırlık ve metne hazırlık diye ikiye ayrılmıştır. Her iki bölümde de değer kazandırmaya yönelik çalışmalara yer verildiği tespit edilmiştir. Örneğin birinde önce öğretmenden öğrencilere birlik olma ve yardımlaşma kelimelerinin anlamlarını, sonra da bu kelimelerin neler çağrıştırdığını sormaları istenmiştir. Bu değerlerin edinimi amacıyla öğrencilerin gazete, dergi, kitap gibi kaynaklardan birlik olma ve yardımlaşma değerleriyle ilgili metinler, karikatürler getirmeleri, konuya dair şiir ezberlemeleri istenmektedir (s. 136).

Benzer bir hazırlık çalışmasında da öğrencilerden bu kez yurt sevgisini anlatan masallar, yazılar, resimler veya fotoğraflar getirmeleri istenmiştir. Daha sonra televizyonda, gazetede yurt sevgisi ve özlemiyle ilgili haberleri not alıp sınıfta arkadaşlarıyla bu haberler üzerinde konuşmaları istenmiştir (s. 155). Temizlik, çevresindeki canlı ve cansız varlıklara değer verme, doğa sevgisi gibi değerler için ise öğrencilere derse hazırlık aşamasında “Çevremizi korumak için neler yapmalıyız?”, “Çevremizi kirletmenin ne gibi sonuçları olur?”, “Temiz bir çevre gördüğünüzde neler hissediyorsunuz?” tarzında sorular sorulabileceği kılavuz kitapta belirtilmektedir (s. 166).

8. sınıf seviyesinde ise hazırlık çalışmalarına genellikle Öğretmen Kılavuz Kitabında yer verilmiştir. Kitapta “derse hazırlık” ve “metne hazırlık” olmak üzere iki bölüm yer almaktadır. 2. tema olan Atatürk temasında değerler Atatürk’le bağdaştırılarak öğretilmeye çalışılmıştır. Derse hazırlık için öğrencilerin Atatürk’ün vatan, millet, insan veya çocuk sevgisi ile ilgili anılarını ve sözlerini araştırıp gelmeleri istenmiştir. Sonra da bunları sınıfta okuyarak kendilerinde uyandırdığı duyguları arkadaşlarıyla paylaşmaları beklenmektedir (s. 76).

Başka bir hazırlık çalışmasında ise öğrencilerin birlik, beraberlik, dayanışma değerlerini kazanmaları beklenmektedir. Bu amaçla bu değerlerin geçtiği hikâye, fabl veya destan okumaları, okuduklarını arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmektedir. Daha sonra da “Bir elin nesi var, iki elin sesi var. Baş başa vermeyince taş yerinden oynamaz. Birlikten kuvvet doğar.” gibi birkaç atasözünü öğretmenlerin tahtaya yazması ve öğrencilerin bunlar hakkında konuşması istenmektedir (s. 182).

Bunun dışında 8. sınıf seviyesinde değerler aktarımı açısından temaya hazırlık çalışmaları da önem kazanmaktadır. Bu tema altında yardımseverlik değeri için öğrencileri depremden, heyelandan zarar gören, sel felaketine uğrayan insanlara yardım kampanyası vb. konularından birini seçip araştırma yapmaları ve konuyla ilgili bir afiş tasarımları beklenmektedir (s. 178).

### ***Dinleme ve okuma metinleri aracılığıyla***

Pek çok alan için zengin malzeme içeren eserler, değer aktarımında da etkin rol oynaması noktasında önem taşımaktadır. Ders kitaplarında yer alan metinler okuma / serbest okuma ve dinleme / izleme metinleri olarak iki türlü incelenebilir. Yapılan incelemede Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında bulunan metinlerin birçoğunda değerlere yer verildiği görülmüştür. Örneğin 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında “Bilmeyen Var Mı?” (s. 40) isimli metinde İstiklal Marşını öğrenmeye çalışan bir çocuk kahraman ele alınır. Metin içeriğinde “vatan sevgisi, bağımsızlık, özgürlük, birlik beraberlik” gibi birçok değeri yansıtan bölümler yer almıştır.

Bahsi geçtiği şekilde “Mustafa Kemal’in Kağnısı (s. 48), 15 Temmuz (s. 54), Dersimiz Atatürk (s. 60)” metinlerinde de değerlerimiz vurgulanmaktadır. Ayrıca metinlerde önemli tarihî şahsiyetler ön plana çıkarılmış, öğrencilerin rol modeller aracılığıyla bu değerleri kazanmalarına yardımcı olmaya çalışılmıştır. “Karagöz ile Hacivat – İncelik (s. 78)” metni görgü kuralları, nezaket değerleri; “Adsız Çeşme” metni iyilik, yardımseverlik; “Sağlıklı Yaşıyorum” metni sağlık, temizlik, kişisel bakım; “Uzayda Bir Gün” (s. 104) ve “Bir Dâhiyle Konuşmak” (s. 118) isimli metinler ise bilgi, olaylara çok yönlü bakabilme, bilimsel düşünme, hayal gücü kuvvetli olma, merak duyabilme gibi değerlerin vurgulanması bakımından önemlidir.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında da yine değer aktarımının yoğun olarak metinler aracılığıyla yapıldığı anlaşılmaktadır. “Canyoldaşıma Mektuplar” (s. 26), “Vatan Yolunda” (s. 27), “Memleket İsterim” (s. 76) metinleri ile vatan sevgisi, bayrak sevgisi, bağımsızlık; “Biz Dünya Çocukları” (s. 30) ile

barış, sevgi; “Annem” (s. 32) ile anne sevgisi, fedakârlık, saygı, vefa; “Ant” (s. 35) ile dostluk, sevgi, “İnsana Saygı” (s. 37) ile barış, saygı, sevgi; “Hayvan Dostlarımız ve Biz” (s. 72) ile hayvan sevgisi değerleri kazandırılmak istenmiştir. 6. sınıfta yoğun olarak işlenen değerlerin sevgi olduğu dikkat çekmektedir.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında değer aktaran metinlerin iki tema altında yoğunlaştığı görülmektedir. “Görgü” (s. 23) metninde saygı, sevgi, yardımlaşma; duygular temasında bulunan “Dört Ahbaplar” (s. 66) metninde dostluk; “Samimi Olmak” (s. 74) metninde ise dostluk, sevgi, dürüstlük, güvenilir olmak değerlerinin üzerinde durulmuştur. Doğa ve Evren temasında ise “Bundan Başka Dünya Yok” (s. 85) ve “Ağaç Diyor Ki” (s. 87) isimli metinlerde çevre bilinci, doğa sevgisi değerleri işlenmiştir.

Diğer seviyelerde olduğu gibi 8. Sınıf seviyesinde de Türkçe Ders Kitabında değerlerin öğretilmesi için en çok tercih edilen malzeme, okuma metinleridir. Atatürk temasında birçok farklı değer Atatürk’ün örnek olmasıyla benimsetilmeye çalışılmaktadır. “İşte Onun Evrensellik Anlayışı”nda (s. 24) barış, sevgi; “Onuncu Yıl Nutku”nda (s. 26) azim, çalışkanlık, birlik beraberlik, vatan sevgisi, bilim, güzel sanatlara sevgi; “Atatürk ve Bilim”de (s. 28) bilimsellik, “Atatürk’te Millet Sevgisi”nde (s. 31) çalışkanlık, sevgi, birlik, beraberlik değerleri ilk göze çarpan değerlerdir. Kişisel Gelişim temasında yer alan “Empati ile Yaşamak” (s. 52) adlı metinde duygudaşlık, sevgi, saygı, dostluk; “Karanfiller ve Domates Suyu” (s. 56) ve “Hellen Keller” (s. 64) metninde ise çalışkanlık, azim ve sabır değerleri işlenmektedir.

Toplum Hayatı teması da değerlere sıklıkla yer verilen bölümlerden bir tanesidir. Bu bölümde yer alan “Misafirliklerimiz” (s. 74) metninde misafirperverlik; “İmece” (s. 78) metninde Türk milletinin insani değerlerini sevme (misafirperverlik, imece vb.), çalışkanlık, yardımseverlik, birlik beraberlik; “Tasmalı Güvercin” (s. 82) metninde ise dostluk, yardımseverlik değerleri tespit edilmiştir.

### **Görseller aracılığıyla**

Değerler eğitiminde de görsellerden faydalanılabilir. İncelenen ders kitapları ve çalışma kitaplarında kullanılan birçok görselde değerler, öğrencilere sezdirilerek de olsa gösterilmeye çalışılmıştır. Kitaplar incelendiğinde özellikle bazı değerlerin daha sıklıkla ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Örneğin öğrencilere vatan, millet ve bayrak sevgisini kazandıracak ya da Türk büyüklerini tanıttak bir çok görsel kitaplarda yer almaktadır. Daha ayrıntılı olarak kitaplar incelenecek olursa 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Atatürk (s. 38), Ömer Halisdemir (s. 54), Türk bayrağı taşıyan insanların resimleri (s. 54-55) karşımıza çıkmaktadır.

Tarih ve kültürümüzde yer edinmiş ünlü kişilerin yer verildiği birçok görsel de kitaplarda dikkat çeken öğelerdendir. Böylece hem bu kişileri ve Türk kültürünü tanıtmak hem de öğrencilerin Türk büyüklerini tanıması, onlara saygı göstermesi ve geçmişte ve günümüzde başardıklarıyla kendilerine ders çıkarmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Ders kitaplarında bu anlamda yer bulan Karagöz ile Hacivat (s. 78, 79-80), Yunus Emre (s. 99) Dede Korkut Hikâyelerinde yer alan karakterlerin çizimleri (s. 153) gibi tarihî karakterlerimiz ve şahsiyetlerimiz; Oktay Sinanoğlu (s. 119), Jale İnan, Cahit Arf, Aziz Sançar (s. 121) gibi önemli bilim insanlarımız da bu hususta önem arz etmektedir. Yine kitaptaki Mevlana görselinde (s. 97) Mevlana Celalettin Rumi’nin “cömertlik, yardımseverlik, şefkat ve merhamet duyma, hoşgörü, anlayış ve sabır, tevazu, alçakgönüllülük, dosdoğru olmak” gibi değerleri öğütleyen sözleriyle birlikte yer verilmesi dikkat çekici ve değerler öğretimi açısından önemlidir.



Şekil 1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Verilen Değerler İçerikli Görsel Örneği: Mevlana Celalettin Rumi ve Sözleri

Bunlarla birlikte Türk millî kültürünü yansıtan Türk müzik aletleri, Türk sporlarıyla ilgili görseller de hem Türk kültürünü yansıtmaları açısından hem de spor, müzik gibi sanat dallarıyla iç içe olma değerlerini kazandırması açısından önem arz etmektedir. Millî kültürle ilgili fotoğraflara 6. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitabında da yoğun olarak yer verilmiştir: Çini eserleri, Karagöz Hacivat, bayrak, güreş, semazen, camiler, tarihî kültürel mekânlar... Bunlar da Türk kültürünü benimseme, tarihî eserleri sevme ve onları korumanın gerekliliğine inanma gibi değerler kazandırması bakımından önem arz etmektedir.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında değerlerle ilgili en dikkat çeken görsel Biz ve Değerlerimiz teması altında yer alan değer ağacı görselidir (s. 30). Ağaç şeklinde tasvir edilen bir şemada “dostluk, merhamet, paylaşma, saygı, sevgi, çalışkanlık, sözünde durma, yardımlaşma, vefa” değerlerine yer verilmiştir. Bunun dışında kitapta yer alan evladına sevgiyle bakan anne çocuk resimleri de evlat sevgisi, merhamet değerlerini yansıtmaları bakımından önemlidir.



Şekil 2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Verilen Değerler İçerikli Görsel Örneği: Biz ve Değerlerimiz

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan büyük mutlu aile tablosu niteliğindeki görseller (s. 76, 83) sevgi ve aile birliğine önem verme; sohbet eden dostlarla ilgili görseller sevgi ve dostluk (s. 74, 75, 78); köpeğiyle koşan mutlu bir kız görseli (s. 82) ise hayvan sevgisi, hayattan tat almak değerleri için örnek verilebilir.



Şekil 3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Verilen Değerler İçerikli Görsel Örneği: Mutlu Kalabalık Aile Tablosu

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında oldukça geniş bir sayfa aralığında yer verilen Atatürk resimleri (s. 23-34 arası) Türk büyüklerine saygı değeri; misafirlğe gelmiş ailelerin bir arada olduğu görseller ile misafirperverlik (s. 74-76); imece usulü beraber çalışan insanların canlandırıldığı görseller birlik beraberlik, çalışkanlık (s. 79) değerlerini yansıtmaları bakımından önem arz etmektedir.



Şekil 4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Verilen Değerler İçerikli Görsel Örneği: İmece Usulü Çalışan Halk

### **Etkinlikler aracılığıyla**

Öğretim programlarında belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için ders kitaplarında ve çalışma kitaplarında etkinliklere yer verilmektedir. Etkinlikler, öğrenci merkezli bir anlayış temel alınarak hazırlanmakta, öğrencilerin sınıf içerisinde gerekse birbirleriyle tartışarak, sorgulayarak öğrenmesi



sağlanmaya çalışılmaktadır. Böylece öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılması, fikirlerini özgürce ifade etmeleri, konuya olan ilgi ve merakın artması, öğrenme güçlüklerinin tespit edilmesi gibi birçok fayda sağlanmış olacaktır. Türkçe derslerinde de sıklıkla kullanılan etkinlikler dersin özel amaçları dışında değer aktarımı için temel oluşturmaktadır. Öğrencilerin kitaplarında yer alan etkinlikleri yaparken belirlenen değerler hakkında düşünceleri, sorgulamaları, arkadaşlarıyla tartışmaları değerlerin içselleştirilmesi açısından önemlidir.

Yapılan incelemede 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Millî Mücadele ve Atatürk temasının altında verilen etkinliklerin birçoğunun benzer değerler üzerine odaklandığı görülmüştür. Çanakkale Savaşı (s. 68), Kurtuluş Savaşı (s. 47, 48, 53, 59, 60, 63), 15 Temmuz (s. 54, 58, 59), İstiklal Marşının kabulü (s.46-47) gibi tarihî önem arz eden günlerimizle ilgili etkinliklerle öğrencilere hem bunların önemi, tarihteki yeri anlatılmaya çalışılmakta, hem de özgürlük, bağımsızlık, vatan sevgisi, cesaret, fedakârlık, millî irade, bayrak sevgisi gibi değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır.

5. sınıf Türkçe Ders Kitabında erdemler temasının altında yer alan bir etkinlikte dostluk, sevgi, birlik olma gibi değerlerle ilgili atasözlerine yer verilmiştir (s. 92). Bir diğer etkinlikte öğrencilerden sabır, dürüstlük, sevgi, saygı, dayanışma, iyilikseverlik, paylaşma, yardımlaşma değerlerini kullanarak hikâye yazmaları istenmiştir (s. 93). Benzer bir etkinlikte ise Mevlana'nın cömertlik, yardımlaşma, tevazu, alçakgönüllülük, hoşgörü, şefkat, merhamet gibi konulardaki öğütlerine yer verilmiş, bu öğütlerden biriyle ilgili yazı yazmaları istenmiştir (s. 97-98). Bir diğerinde nezaket ve görgü kurallarıyla ilgili afiş hazırlama etkinliği yer almaktadır (s. 77).

Aynı kitapta iyilik ve yardımlaşma değerleriyle ilgili "Adsız Çeşme" metninin etkinliklerinde ise Anadolu'da hayır için yaptırılan çeşmelerin üzerinde yazan yazılardan, Türk kültüründe önemli bir yeri olan kuş evlerinden, sadaka taşlarından bahsedilmiştir (s. 95-97). Bir başka etkinlikte ise okuma metni aracılığıyla ulaşılabilecek değer ifade eden kavramların işaretlenmesi istenmiştir (s. 89).

### 1.ETKİNLİK Okuduğunuz metinde aşağıdaki değerlerden hangilerine ulaşılabilir? İşaretleyiniz.

#### PÜF NOKTASI

- sabır
- dürüstlük
- sevgi
- saygı
- dostluk
- güven



Nevşehir'in ilçesi Avanos, çömlekçilikle tanınmış bir ilçemizdir. Çömlekçi Heykeli, Avanos

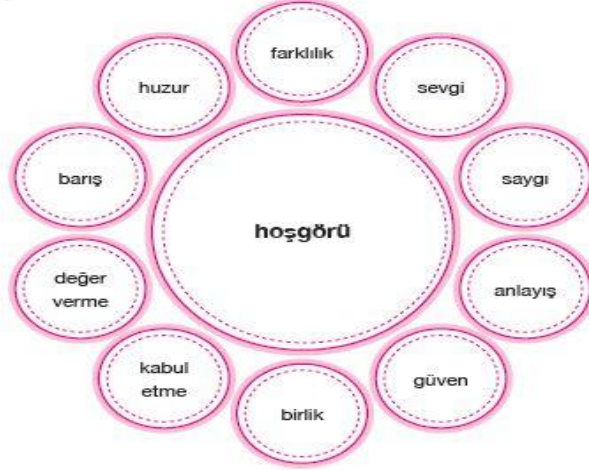
Şekil 5. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Verilen Değerler İçerikli Etkinlik Örneği

Benzer etkinlikler 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabında da aynı tema altında devam etmektedir. Bir etkinlikte Millî Mücadele Dönemi'ne ilişkin buldukları kaynakları toplamaları, topladıkları bilgiler ışığında bir gazete/dergi çıkarmaları istenir (s. 52). Bir başkasında Atatürk'le ilgili izledikleri filmlerden, okudukları kitaplardan notlar almaları, bildiklerini ve duygularını yazmaları istenir (s. 55). Millî Mücadele'de halkın yaptığı yardım ve fedakârlıkları anlatmaları istenir (s. 73, 85, 88). Böylece vatan ve millet sevgisi, bağımsızlık, birlik ve beraberlik, yardımlaşma, fedakârlık gibi değerler pekiştirilmeye çalışılmaktadır.

6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabında Biz ve Değerlerimiz teması altında değerlerle ilgili etkinlikler yoğunluk kazanmaktadır. Bir etkinlikte hoşgörü kavramının ilişkili olduğu değerler bir görselde verilerek metni dinlerken bu kavramların geçtiği cümleleri not almaları istenmektedir (s. 120). Bir başka etkinlikte ise sevgi, saygı, barış gibi sözcüklerin anlamını sözlükten bulup cümle kurlmaları istenmiştir (s. 121).

## 2. Etkinlik Dinlerken not alalım!

Aşağıdaki şekli inceleyelim ve hoşgörü kavramının hangi kavramlarla ilişkili olduğuna dikkat edelim. Daha sonra öğretmenimizin dinleteceği metni dinlerken bu kavramların geçtiği cümleleri yan sayfadaki kartlara not alalım.



Şekil 6. 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Verilen Değerler İçerikli Etkinlik Örneği

7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabında da değer aktarımı için temel oluşturan etkinlikler bulunmaktadır. Bir temaya hazırlık etkinliğinde, doğa ve çevre temizliği ile ilgili görseller verilmiş; bunlarla ilgili olarak hazırlanan ve cevaplanması beklenen sorularda “çevre dostu olmak, çevreyi korumak, hayvanseverlik, temizlik” gibi değerler ön plana çıkarılmıştır (s. 110).

## 5. TEMAYA HAZIRLIK

Aşağıdaki görselleri inceleyiniz ve görsellerden de yararlanarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.



1. Çevremize karşı sorumluluklarımız nelerdir?

2. Ağaçlara karşı nasıl davranmalıyız? Niçin?

3. Göç eden kuşları görünce neler hissedersiniz?

4. En çok hangi mevsimi seversiniz? Niçin?

Şekil 7. 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Verilen Değerler İçerikli Etkinlik Örneği

Kitapta yer alan bir başka etkinlikte öğrencilerden bir Türk büyüğünü araştırıp hayatını kendi cümleleriyle yazmaları istenmektedir (s. 14). Bu etkinlik Türk milletini yücelten Türk büyüklerine saygı duyma ve tarihine değer verme açısından önemlidir. Bir diğer etkinlikte ise öğrencilere erdemli olmak, sosyal adalet gibi değerleri işleyen bir metin okutularak metne başlık bulmaları istenmiştir (s. 106). Çevre bilincinin, doğa sevgisinin ve sorumluluk duygusunun kazandırılması amacıyla “Çevremize karşı sorumluklarımız nelerdir?”, “Ağaçlara karşı nasıl davranmalıyız?” gibi sorular yöneltilmektedir (s. 110). Bir başka etkinlikte de yine bu değerler üzerinde düşünmelerini sağlamak adına “Yetkili biri olsaydınız çevrenin korunması için neler yapardınız? Düşüncelerinizi rapor şeklinde yazınız.” denilmiştir (s. 113).

Değer eğitimi tema değerlendirme bölümlerinde de işlenmiştir. Bu bölümde yardımlaşma ve komşuluk değerlerini anlatan “Komşuluk” adlı bir metine yer verilmiş sonrasında öğrencilerden “Komşulardan beklediğimiz yardımlar neler?”, “Hangi durumlar komşunun komşuya yardımını zorunlu kılıyor?” gibi soruları cevaplamaları istenmiştir (s. 32).

8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabında yer alan etkinliklerin de metinlere bağlı olarak aynı değerler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bir etkinlikte Atatürk’ün kişilik özellikleri ve bu özelliklerini yansıtan bazı sözleri verilmiştir. Bu sözlerle ilgili olan kişilik özelliklerini eşleştirmeleri beklenmektedir. Verilen kişilik özelliklerinin bir kısmı yine önemli değerleri ifade etmektedir: barışsever, birleştirici, bütünleştirici, kararlı, mücadeleci, vatansever, idealist, açık sözlü (s. 43). Farklı bir etkinlikte ise Atatürk temasında yer alan kısımda öğrencilerin Atatürk’ün vatan, millet ve insan sevgisini konu alan bir yazı yazmaları istenmektedir (s. 38).



Şekil 8. 8. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Verilen Değerler İçerikli Etkinlik Örneği

Etkinliklerin içerisinde de örnek metinler kullanılarak öğrencilerin bazı değerleri kazanmaları istenmektedir. Örneğin bir etkinlikte imeceyle ilgili haber metnine yer verilmiş ve bu metinden hareketle öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlatan deneme yazmaları istenmiştir (s. 114). Burada birlik beraberlik ve yardımlaşma değerleri dikkat çekmektedir. Benzer bir etkinlikte ise “Tilki ile

Leylek” hikâyesi verilmiş, bu metinden hareketle misafirlikle ilgili deneme yazmaları istenmiştir (s. 119). Yine misafirperverlik değeriyle ilgili olmak üzere farklı metinler çalışma kitabında verilmiş ve öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarından hangilerinin kullanıldığını tespit etmeleri istenmiştir (s. 118). Bir yazma etkinliğinde ise duygudaşlık değeri ile ilgili hikâye yazma çalışmasına yer verilmiştir (s. 89).

### Tartışma ve Sonuç

Eğitim sistemi içerisinde Türkçe dersleri, değerler eğitimi bağlamında diğer alanlarla benzeri yükümlülüklerle sahip olmakla birlikte özellikle ana dili eğitimi ve temel kültürel değerlerin aktarımı sağlanması açısından önem arz etmektedir. Türkçe dersinin temel kaynaklarını oluşturan metinlerde, değerlerin zaman zaman açık bir dil ile iletilmesi, zaman zaman atasözleri, deyimler ve yaşanmış olaylar üzerinden örneklemelerle açıklanmış olması; kimi zaman da özellikle kurmaca eserlerde kahramanların dikkat çeken özellikleri ile değer vurgusu yapılması, değer aktarımı bakımından eserlerin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Çalışma kapsamında ele alınan Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar, 2018) ile Ortaokul Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarına genel olarak bakıldığında değerler eğitiminin hissedilir derecede dikkate alındığı, çeşitli yollarla değer aktarımı sağlandığı görülmüştür. Programda değerler, temel alınan yaklaşımdan amaçlara kadar birçok kısımda yer edinmiştir. Özellikle programda yer alan “Değerlerimiz” başlığı Türkçe dersi açısından oldukça önemlidir. Programda; kazanımlar ve sınırlarını belirleyen açıklamaların, sınıflar ve eğitim kademeleri düzeyinde değerler, beceriler ve yetkinlikler perspektifinde bütünlük sağlayan bir bakış açısıyla hazırlandığı ileri sürülmüş ve yapılan incelemede de buna uygun tasarım yapıldığı gözlenmiştir. Böylelikle de bahsi geçtiği üzere diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler çerçevesinde bütünleşmiş bir öğretim programı elde edilmiştir.

Programda özellikle “*Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi*” ve “*Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması*” (MEB, 2018: 8) maddeleriyle ön plana çıkarılan değerler, ders kitaplarında da bu amaçlara hizmet eden temalar, alt temalar, dinleme ve okuma metinleri, görseller ve etkinliklerle somutlaştırılmıştır.

Konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda geçmiş dönemlerden günümüze dek değerler öğretiminin ağırlığının her ne kadar istenen seviyeye ulaştırılamasa da adım adım ilerletildiğine işaret etmektedir (Bk. Şen, 2008; Somuncu, 2008; Parlakyıldız, 2009; Karagöz, 2009; Ekinci Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Doğan ve Gülüşen, 2011; Kaygana, Yapıcı ve Aytaç, 2013).

Özellikle tematik eğitim yaklaşımının gereği üzere hazırlanan ders ve öğrenci çalışma kitaplarında, Türkçe Dersi Öğretim Programında da öne çıkarılan tema ve alt temalarla paralel olarak içerik düzenlemesi yapıldığı tespit edilen örneklerde görülmüştür. Tek başına “değerlerimiz” temasının yanında kitapların geneline yayılan tema ve alt temalarda “Türk büyüklerine saygı, sevgi, dostluk, çalışkanlık, bilimsellik, sabır, duygudaşlık, yardımseverlik, bayrak sevgisi, vatan sevgisi” değerlerinin sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. Bir başka deyişle kitaplar, programda belirtilen temalara uygun şekilde hazırlanmış ve değerler, bahse konu temalara bağlı olarak işlenmiştir. Sınıflar arasında değerler açısından anlamlı bir yükseliş olmadığı da dikkati çekmektedir.

5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinin her birinde ayrı ayrı yapılan incelemede hazırlık çalışmalarının kimi zaman Öğretmen Kılavuz Kitaplarına bırakılmış olması ve sınıf seviyesi yükseldikçe arttığı gözlemlenmiştir. Ancak hazırlık çalışmaları dâhil kitapların her boyutuyla değerler aktarımına hizmet ettiğini söylemek yerinde olacaktır.

Dinleme ve okuma metinlerinin değerler bağlamında incelenmesi, başlı başına bir içerik analizine tabi tutulması ve ayrı bir çalışma oluşturacak mahiyette yoğun olması dolayısıyla bu çalışmada genel olarak metinlerin odaklandığı temalar ve metinleri destekleyen görsel ve etkinlikler yardımıyla değerlendirme yapılmıştır. Yapılan incelemede ders ve çalışma kitaplarındaki dinleme ve okuma metinlerinde yoğun olarak tarihî şahsiyetler ve Türk tarihinin önemli dönemleri ile tarihî ve kültürel değerlerin ön plana çıkarılması, günümüz toplum yapısını etkileyen teknolojik gelişmelere

dikkat çekilerek yenileşme, bilimsellik gibi değerlerin anımsatılması, Türk toplum yaşantısının temelini oluşturan sevgi, saygı, dürüstlük, yardımlaşma, misafirperverlik, birlik beraberlik, vatan sevgisi gibi değerlerin tüm kademelerde sıkça ön plana çıkarılması yoluyla değerler aktarımının sağlandığı saptanmıştır.

Ders öğretim materyalleri arasında kitapları içerik bağlamında özellikle alt kademelerde destekleyen önemli unsurlar olarak, görsellerin de gerek program amaçları gerekse dersin hedefleri doğrultusunda metinleri değerler kategorisinde destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Teknik bağlam harici tutularak dinleme ve okuma metinlerindeki içerikle bağlantılı olarak değerlerin öğretilmesi konusunda destekleyici görseller kullanıldığı görülmüştür.

Son olarak öğretim programlarında belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için ders kitaplarında ve çalışma kitaplarında yer bulan etkinlikler incelendiğinde, her bir etkinliğin tema, alt tema ve metinlerle bağlantılı bir şekilde, bunlarda yer verilen değerleri pekiştirici işlev üstlendiği görülmüştür. Özellikle öğrenci çalışma kitaplarında, ders kitaplarında ve öğretim programında en sık vurgulanan değerleri hissettirir ölçüde öğrencileri düşündüren, değerlerimizi ön plana çıkaran atasözleri ve deyimlerle bağlantı kurmasını sağlayan, kavramlar arasında bağ kurarak yaratıcı yazmaya teşvik eden etkinliklerden oluştuğu görülmüştür. Ayrıca genel olarak bakıldığında kitaplarda yer verilen dört temel beceriyi esas alan etkinlikler içerisinde ağırlıklı olarak yazma ve konuşma etkinlikleri ile okuma metinlerinde değerlerin ön plana çıkarıldığını söylemek mümkündür.

### Kaynaklar

- Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R. ve Üstün, E. (2017). *Ortaokul Türkçe 5 ders kitabı*. İstanbul: MEB.
- Albayrak, F. (2017). *Köktürk ve Uygur Dönemi Eserlerindeki Değerler ve Bu Değerlere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Arhan, S. ve Gültekin, İ. (2013). Türkçe dersi ilköğretim programlarında benimsenen tematik yaklaşımın metin seçimine etkileri yönünden değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 199, 5-31.
- Arhan, S., Başar, S. ve Demirel T. (2017a). *İlköğretim Türkçe 8 ders kitabı*. MEB.
- Arhan, S., Başar, S. ve Demirel T. (2017b). *İlköğretim Türkçe 8 öğrenci çalışma kitabı*. MEB.
- Aşıcı, M. (2006). Öğrenme anlayışlarının ışığında ders kitabı hazırlama Türkçe örneği. *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (2. Baskı). Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (Ed.), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ausubel, D. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Bozkurt, B. Ü. ve Canlı, S. (2017a). *İlköğretim Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Başak Yayınları.
- Bozkurt, B. Ü. ve Canlı, S. (2017b). *İlköğretim Türkçe 6. sınıf öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: Başak Yayınları.
- Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6–8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Ekinci Çelikkpazu, E. ve Aktaş E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413-424.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken.
- Güven, A. Z. (2014). *Değerler eğitimi ve Türkçe derslerinde değerlerin kullanımı*. Konya: Palet.
- İdi Tulumcu F. ve Tulumcu F. M. (2015). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programlarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13 (29), 535-560.
- İşeri, K. (2011). Türkçe ders kitaplarında resimler. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı Yaklaşım Göre İlköğretim 6 ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Değerlerin İncelenmesi (Muğla İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Kaygana, M., Yapıcı, Ş. ve Aytan, T. (2013). Türkçe ders kitaplarında değer eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 6(7), 657-669.

- Korkmaz, A. (2013). Değerler sosyolojisi. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(14), 28-51.
- Köktürk, M. (2006). *Kültür bilimi yazıları*. Ankara: Hece.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2010). *2010/53 sayılı ilk ders genelgesi*. İnternette 12.01.2017'de [http://www3.turkegitimsen.org.tr/konsol/upload\\_doc/duyuru/ilkdersgenelgesi\\_2010\\_53.pdf](http://www3.turkegitimsen.org.tr/konsol/upload_doc/duyuru/ilkdersgenelgesi_2010_53.pdf) adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara. İnternette 15.01.2017'de <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222> adresinden alınmıştır.
- Morris, C. (1956). *Varieties of human value*. Chicago: The University of Chicago.
- Özçelik, E. ve Yıldırım, S. (2002, Mayıs). *Web destekli öğrenme ortamlarında bilişsel araçların kullanımı: bir durum çalışması*. Uluslararası Açıkta ve Uzaktan Eğitim Sempozyumunda sunulmuş bildiri. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Parlakıldız, H. (2009). İlkokul ikinci devrede Türkçe ders kitaplarındaki moral değerlere kısa bir bakış (1948-1968 yılları arası). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (1), 245-262.
- Somuncu, S. (2008). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki edebî metinlerin temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şen, Ü. (2008, Mart). *Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletmiş olduğu değerler açısından incelenmesi*. KKC: Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (2017a). *İlköğretim Türkçe 7 ders kitabı*. Ankara: Ez-De Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (2017b). *İlköğretim Türkçe 7 öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: Ez-De Yayıncılık.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications.

## Extended Abstract

### Introduction

Values exist with the past accumulations of the society and spread throughout that society at the point of acceptance. In addition, it is found out as the reason for existence and continuity in reaching the concepts of "us" and "unity". After all, values are acceptance and beliefs that are protected and developed by the individuals that make up the society. It is important to convey values at every stage of education, which undertakes the task of seeing and planning the future based on experience and knowledge, and at the same time making this knowledge more useful in the future. The teaching of values that help to build a bridge between the past and the future and reflect the cultural accumulation of societies are also reflected in the curriculum and textbooks used in schools. Turkish lesson is especially important in this regard; because value is transferred through language, literary works are used in the transfer of national and universal values.

Turkish lesson, which is based on language and cultural elements that are accepted by the society, is also considered as one of the basic lessons in terms of the socialization of an individual. As a matter of fact, the transfer of the values that have become national and universal especially for the Turkish course for the courses to be prepared in the curriculum are the main tools. In this context, this study aims to reveal to what extent the values, which have an important place in education, are included in Turkish Lesson Curriculum and Textbooks and Workbooks, and to what extent the values predicted and determined in the curriculum are reflected in the textbooks and workbooks.

### Method

This study is designed as an embedded single case study since the curriculum prepared for Turkish teaching and the textbooks and workbooks are handled multi dimensionally in terms of values education.

In this study, values and values education were discussed in the context of Turkish Lesson Curriculum (2018) and Middle School Turkish Textbooks and Workbooks. In the study, the document

analysis technique was used in order to determine the elements that mediate values education in Turkish Lesson Curriculum and Middle School Turkish Textbooks and Workbooks. As a data source, the Turkish Language Curriculum (Primary and Middle Schools the 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th Grades) prepared by the Ministry of National Education in 2018 and the 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks and workbooks were used.

The sources included in the research are as follows:

- The textbook prepared by Ağin Haykır, H., Kaplan, H., Kırnar, A., Tarakcı, R. and Üstün, E. (2017) for the 5th grade;
- The textbook and student workbook prepared by Bozkurt, B. Ü. and Canlı, S. (2017) for the 6th grade;
- The textbook and student workbook prepared by Yıldırım, R. (2017) for the 7th grade;
- The textbook and student workbook prepared by Arhan, S., Başar, S. and Demirel T. (2017) for the 8th grade.

The curriculum, which constitutes the data source of the research, and the textbooks and workbooks were evaluated by content analysis. At this stage, Turkish Lesson Curriculum (2018) and Middle School Turkish Textbooks and Workbooks were divided into various categories in order to identify the elements that mediated values education. The categories were finalized by referring to expert opinion.

In this study, the curriculum was examined in the scope of general aims, achievements, content, and evaluation categories; Textbooks and workbooks, on the other hand, were examined in the theme and sub-themes, preparatory studies, listening and reading texts, visuals, and activities categories.

### Result and Discussion

Considering the Turkish Lesson Curriculum (the 1st-8th Grades, 2018) and Textbooks and Workbooks, which are discussed within the scope of the study, it is observed that values education are significantly taken into consideration and are transferred in various ways. Values in the curriculum represent the approach taken as basis to the aims. Especially the title of "Our Values" in the curriculum is very important for Turkish lessons. In the curriculum, it was found out that the achievements and explanations were prepared with a perspective that provides integrity in terms of values, skills and competencies according to the classes and the level of education levels. In addition, it was observed in the examination that a suitable design was made for the program. Thus, as mentioned, a curriculum integrated with other disciplines and with daily life within the framework of values was achieved.

Especially in the textbooks and workbooks prepared based on the thematic approach, it is observed in the prefixes that the content is arranged in line with the themes and sub-themes highlighted in the Turkish Lesson Curriculum.

In addition to the theme of "our values" alone, the values frequently emphasized in themes and sub-themes spread throughout the books are as follows: "Respect for Turkish elders, love, friendship, diligence, being scientific, patience, empathy, benevolence, affection for the Turkish flag, patriotism". In other words, the textbooks are prepared in accordance with the themes specified in the curriculum, and the values are processed depending on the themes in question. It is noteworthy that there is no significant increase in values between grade levels.

In the examination carried out separately for each of the 5th, 6th, 7th and 8th grades, it is observed that the preparatory work is sometimes left to Teachers Guidebooks and increase as the grade level increase. However, it would be appropriate to say that all aspects of the books, including preparatory work, serve the transfer of values.

It is determined during the examination that; in the listening and reading texts, historical figures and important periods of Turkish history and historical and cultural values are emphasized; reminding of values such as innovation and science by drawing attention to technological developments affecting today's social structure; values such as affection, respect, honesty,

solidarity, hospitality, unity and patriotism, which form the basis of Turkish social life, frequently stand out at all levels.

Among the course teaching materials, visuals as important elements that support books in terms of content -especially at lower levels-, and texts support the transfer of values in line with both the curriculum and course objectives.

Finally, when the activities included in the textbooks and workbooks in order to achieve the goals determined in the curriculum are examined, it is observed that each activity fulfil a function to reinforce the values included in them in connection with the themes, sub-themes and texts. Especially, it is seen that, activities that make students reflect on the most frequently emphasized values in student workbooks, textbooks and curriculum, make them connect with proverbs and idioms that highlight our values, and encourage creative writing by establishing a connection between concepts. In general, it is possible to conclude that among the activities based on the four basic skills in the books, values are emphasized mainly in writing and speaking activities and in reading texts.





## **Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenlerinin Hikâye Anlatma/Kitap Okuma Uygulamaları Tercihleri ve Nedenleri**

*Nesrin IŞIKOĞLU ERDOĞAN\**  
*Zeynep Ceren ŞİMŞEK\*\**

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde kullandıkları ve tercih ettikleri kitap okuma/hikâye anlatma tekniklerini belirlemek ve bu tekniklerin tercih nedenlerini incelemektir. Temel nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu araştırmaya erken çocukluk eğitim kurumlarında çalışmakta olan 91 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler sıralama yargılarına dayalı olarak geliştirilen 'Hikâye anlatma ve kitap okuma formu' aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin sınıflarında en fazla geleneksel okumayı, en az dijital okumayı uyguladıklarını, çocukların en fazla dijital okumayı tercih ettiklerini ve etkileşimli okumanın ise en fazla öğrenmeyi destekleyen teknik olduğunu ortaya koymuştur. Hikâye anlatma teknikleri ile ilgili bulgular ise öğretmenlerin ve çocukların kuklalarla anlatımı daha çok tercih ettiklerini ancak yine de öğretmenlerin sınıf uygulamalarında en sık sesli (araçsız) anlatıma yer verdiğini göstermiştir. Öğretmenlerin tercihlerini tekniklerin hızlı, kolay, ekonomik olması ve çok fazla ön hazırlık gerektirmemesi gibi nedenlerin etkilediği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk eğitimi, Hikâye anlatma, Kitap okuma, Teknikler

### **Early Childhood Education Teachers' Storytelling and Reading Practice Preferences and their Reasons**

#### **Abstract**

This study aims to examine the book reading and storytelling techniques that early childhood education teachers use and prefer in their Turkish language activities and their preference reasons. The participants of this basic qualitative study were ninety-one early childhood teachers who currently work in classrooms. The data were collected through the 'Storytelling and Book Reading Form' developed based on ranking judgments and analyzed using content analysis. Research findings revealed that teachers used traditional reading the most and digital reading the least in their classrooms and that children preferred digital reading the most and interactive reading was the technique that supported learning the most. Regarding storytelling techniques, the research results showed that the teachers mostly told stories using their voices (without any outside tools), and that the teachers and children preferred storytelling with puppets the most. Being fast, easy, and economical and not requiring too much preparation were among the reasons that affected teachers' preferences in selecting and using a technique.

**.Keywords:** Early childhood Education, Storytelling, Book reading, Techniques

### **Giriş**

Dil bireyler arası iletişiminde kullanılan semboller sistemi olarak tanımlanan, nispeten karmaşık bir yapıda yer alan kodlardan oluşur. Dil sayesinde nesiller; fikirlerini, duygularını ve hayal güçlerini ifade ederek; bilgilerini, deneyimlerini ve kültürlerini bir sonraki nesile aktarma imkânı bulur (Cohen, 2010; Owens 2012). Erken çocukluk eğitimi dönemi dil edinimi için kritik öneme sahiptir ve bu

\* Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Denizli, nisikoglu@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7010-302X

\*\* Arş. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Denizli, cyesilyurt@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6622-7289

dönemde çocuklar belirli aşamalardan geçerek dillerini öğrenirler (Santrock, 2012). Bu aşamalardan geçerken biyolojik faktörler kadar çocukların yakın çevrelerindeki bireylerle olan nitelikli sözel etkileşimlerinin de büyük öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Berk, 2013; Rudman ve Titjen, 2018). Çocuklara hikâye anlatma ve kitap okuma, dil gelişimini destekleyici olarak nitelikli etkileşim çerçevesinde en çok önerilen etkinliklerdendir (Whitehurst ve Lonigan, 2001).

Hikâye anlatma ve kitap okuma benzer uygulamalar olsa da farklı amaçları desteklemek için kullanılırlar ve birbirlerinden farklı teknikler olarak tanımlanırlar. Hikâye anlatma yazının ve kitapların olmadığı dönemlerden bu zamana kadar devam eden, geleneksel edebiyatın ya da kişisel öykülerin sözel olarak yorumlanması olarak tanımlanan kültürel bir mirastır (Brand ve Donato, 2001). Bununla birlikte, hikâye anlatımı yalnızca sosyal bir deneyim değil, aynı zamanda dil ediniminde etkili bir yapı taşı görevi gördüğü için okuryazarlığa geçişi de kolaylaştırmaktadır (Dyson ve Freedman, 1991). Yetişkinin sesi ve hareketleriyle çocuklara bir olay örüntüsünü ifade ettiği hikâye anlatımının çocukların yaratıcı düşünme becerilerini, sözcük dağarcığını, dinleme ve anlama becerilerini arttırdığı belirtilmektedir (Mayesky, 2008). Ayrıca hikâye anlatma; dilin nasıl çalıştığını, hikâyelerin nasıl inşa edildiğini, karakterlerin nasıl geliştiğini, kelimelerle nasıl bir resim çizileceğini, problemlerin nasıl çözüleceğini ve karmaşık olayların nasıl örüleceğini modelleyerek çocukların daha iyi okurlar olmalarını, hikâyeyi anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerini de desteklemektedir (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004; Tompkins, 2003; Wright ve Dunsmuir, 2019). Erken çocukluk döneminde hikâye anlatımında farklı teknikler kullanılmaktadır. Hikâyenin yalnızca anlatıcının ses ve mimikleriyle ifade edildiği geleneksel (araçsız) hikâye anlatımı, anlatıcının aksesuar ya da kostüm kullanarak bir karakter üzerinden hikâyeyi canlandırdığı bir karaktere bürünerek anlatım, hikâyenin ses olmadan yalnızca bedensel hareketlerle ifade edildiği pandomim, kuklalar ve kukla sahnesi kullanılarak yapılan anlatım, çeşitli tekniklerle hazırlanmış hikâye kartlarından yararlanılarak anlatım ve pazen miktatsız veya mantar panolara yapııştırılan figürler kullanılarak anlatım gibi teknikler; hikâye anlatımını zenginleştirirken çocukların bireysel farklılıklarına göre öğrenmelerini de desteklemektedir (İşikoğlu Erdoğan, 2016). Örneğin kuklalarla hikâye anlatımı çocuğu daha çok konuşmaya teşvik ederek ifade edici dil becerilerini desteklerken; geleneksel hikâye anlatımı ise çocukların alıcı dil becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Varol, Âlâ ve Eti (2020), hikâye anlatım tekniklerinin çocukların dikkat süresi üzerine etkisini inceledikleri araştırmalarında; farklı teknikler kullanmanın göz teması kurma, dikkati canlı tutma, odaklanma, başlığı ve kahramanları hatırlama, sorulara cevap verme gibi adımlarda farklı sonuçlar verdiğini bulmuşlardır.

Okuma bilen yetişkinin okuma bilmeyen çocuğa yazılı bir materyalden genellikle çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanarak okuma yapması olarak tanımlanan kitap okuma (Hindman, Skibbe ve Foster, 2014); çocukların yeni kelime ve cümle yapıları ile karşılaşmasını sağlamakta, çeşitli bilgi ve kavramları öğrenmelerini kolaylaştırarak dil edinim becerilerini de arttırmaktadır (Martini ve Senechal, 2012). Yine bu dönemde çocuklara kitap okumanın en önemli faydalarından biri kitapların çocukta okuma yazma farkındalığı oluşturmasıdır (Wesseling, Christmann ve Lachmann, 2017). Okuma yazma becerilerinin resimli kitap okumayla arttığına ilişkin boylamsal çalışmalar; yazının soldan sağa ilerlediği, kelimelerin başlayıp bittiği, çeşitli harflerin çeşitli sesleri içerdiği gibi yazı farkındalığını pekiştiren becerilerin bu dönemde kitap okuma etkinlikleri aracılığıyla geliştiğini göstermektedir (Bus, Belsky, Van IJzendoorn ve Crnic, 1997; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Saracho ve Spodek, 2010; Senechal ve LeFevre, 2002). Ek olarak erken yaşta nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri ile tanışmanın çocukların yaratıcılık becerileri desteklediği, eleştirel düşünme becerileri arttırdığı ve kitaptaki karakterlerle empati kurma yoluyla sorumluluk bilincini geliştirdiği de araştırmalarla desteklenmektedir (Masataka, 2014; Morgan, 2013). Alan yazında kitap okumanın dil gelişimiyle olan etkisini inceleyen araştırmalar; hangi kitabın okunduğu, kitabı kimin okuduğu, nasıl okuduğu, kitap okunan gruptaki çocuk sayısı ve yetişkinin kitabı okurken uyguladığı tekniklerin okumanın etkisini azaltmakta ya da arttırmakta olduğunu göstermiştir (Marulis ve Neuman, 2013, Wasik, Hindman ve Snell, 2016). Erken dönemdeki çocuklar kitaplar aracılığıyla dünyayı anlamlandırdığı için okunacak kitapların, çocukların sadece keyifli zaman geçirmesi açısından değil, aynı zamanda; sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim açısından da çocuğu destekleyecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Kitaplarda kurgulanan hikâyelerin okuma sonrasında çocuğun kendi gerçekliğine yerleştirebileceği hikâyeler olması ve çocukla gerçek yaşam

arasında bir köprü görevi görmesi gerekmektedir (Akın, 1998; Şimşek, 2017). Çocuğa sunulan kitapların içerik olarak çocuğun yaş grubuna uygun olması, yazım dilinin sade ve anlaşılır olması, sık diyaloglar ve kısa paragraflara yer verilmesi ve görsel olarak yazılı metni destekleyerek yeni kavram ve kelimeleri somutlaştırması çocuk kitaplarının niteliğini arttıran ve çeşitli okuma tekniklerine de zemin hazırlayan özelliklerdendir (Şirin, 2000).

Erken çocukluk döneminde çocuklara kitap okumak için farklı teknikler kullanılmaktadır (Gonzalez, Taylor, Davis ve Kim, 2013; Hindman, Skibbe ve Foster, 2014). Örneğin sıklıkla kullanılan tekniklerden biri olan geleneksel (sesli) okuma; okuma bilen bir yetişkin tarafından okuma bilmeyen bir çocuğa metnin/kitabın bölünmeden aktarılması olarak tanımlanır. Bu okuma tekniğinde okuyucu dinleyici ile herhangi bir diyaloga girmeden ve okuma eyleminin akışını bölmeden metni seslendirir. Okuyucunun dinleyici ile sorular ve tanımlar üzerinden etkileşime girerek karşılıklı iletişim halinde kitabı aktardığı ve kitap hakkında belirli noktalara vurgu yaparak kitabı seslendirdiği okuma tekniğine ise etkileşimli okuma adı verilir. Erken çocukluk döneminde kullanılan bir diğer teknik ise elektronik okumadır. Kitapların sesli ve görüntülü olarak dijital ortama aktarılması ya da doğrudan dijital ortamda kitap biçiminde yazılmış olan resimli dijital içeriklerin çocuklara sunulmasına elektronik okuma adı verilir. Bu teknik kullanılırken dikkat edilmesi gereken en önemli nokta çocuklar için hazırlanan dijital kitapların belirli bir hikâyesi olan ve okuma eylemini barındıran içerikler olması gerektiğidir. (Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

Kitap okuma ve hikâye anlatımının çocuklara olan etkilerini karşılaştıran araştırmalar alan yazında sıklıkla yer almaktadır. Örneğin kitap okuma ve hikâye anlatmanın etkilerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada, hikâye anlatma sırasında karşılıklı etkileşimin daha fazla olduğu bulunmuşken (Morrow, 2005); hikâyeyi dinleyen çocukların öyküyü daha iyi anladıkları tespit edilmiştir (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004; Zivan ve Kraus, 2020). Benzer şekilde geleneksel hikâye anlatımının, sesli okumaya kıyasla çocuklarda anlama ve kelime bilgisini artırdığı ve dikkat süresini geliştirdiği gösterilmiştir (Lenhart, Lenhard, Vaahtoranta ve Suggate, 2020; Trostle ve Hicks, 1998;). Hikâye okuma ve anlatmanın kelime öğrenmeye olan etkilerini karşılaştırıldığı araştırmada 6 yaş çocuklarının kelime öğrenmelerinde dikkate değer farklar bulunmamıştır (Lenhart, Lenhard, Vaahtoranta, ve Suggate, 2018). Resimli kitap okuma ve hikâye anlatma deneyimi arasında 4-11 yaş çocukların beyin aktivitelerinin kaydedildiği araştırmalarında Yabe ve arkadaşları (2018) bilişsel gereklilik açısından önemli farklar olduğunu, prefrontal aktivasyondaki farkın hikâye anlatımında hayal etme eylemini gerçekleştirme için gerekli bilişsel taleplerden kaynaklandığı belirtilmişlerdir.

Hikâye anlatma ve kitap okumanın çocuklara olan olumlu etkileri erken çocukluk eğitiminde bu etkinliklerin tercih edilmesini ve düzenli yapılan günlük Türkçe etkinlikleri içinde yer almasını sağlamıştır. Okul öncesi eğitim programı içerisinde (MEB, 2013) resimli kitap okuma, etkileşimli ve paylaşımlı okuma, öykü anlatma, tamamlama, tekrar anlatma, resimlendirme ve yeni bir öykü oluşturma gibi etkinliklerin yapılması önerilmektedir. Bununla beraber araştırmalar bu etkinliklerin nitelikleri ile ilgili bazı sorunlar ortaya koymaktadır. Dil etkinliklerine öğretmenlerin yeteri kadar süre ayırmadıkları ve ayırdıkları sürede ise sınırlı sözel etkileşimde buldukları görülmektedir (Alışkan ve Güneşli, 2016; Gönen ve diğ., 2010; Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015). Öğretmenlerin gün içinde öğretime ayrılan sürenin yalnızca %10'unu Türkçe etkinliklerine ayırdıkları (Alışkan ve Güneşli, 2016), dil etkinliklerine ayrılan sürenin yaklaşık günde 10-15 dakika olduğu (Gönen ve ark., 2011; Işıkoğlu Erdoğan ve ark., 2016) ve ayrılan bu sınırlı sürede daha çok geleneksel yöntemlerle etkinliklerin yürütüldüğü, etkileşimli okuma, soru-cevap, tartışma ve rol oynama gibi çalışmalara nispeten daha az yer verildiği belirtilmiştir (Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015; Zembat ve Zülfikar, 2006). Dil etkinlikleri sırasında açık uçlu sorulara, okuryazarlık, fonolojik farkındalık gibi becerileri desteklemeye yönelik çalışmalara sınırlı olarak yer verdikleri saptanmıştır (Bay ve Alisinanoğlu, 2012; Tepetaş Cengiz, 2015). Oysa ki farklı tekniklerle çocuklara hikâye ve masal anlatılması gerektiği (Türkben, 2018), hikâye anlatımının drama gibi canlandırmaya dayalı etkinliklerle birleştirilmesinin faydalı olacağına (Şahin, 2018) Türkçe etkinlikleri planlanırken farklı tekniklerin kullanılmasına (Taner Derman, Ergişi & Şahin Zeteroğlu, 2019) dair öneriler bulunmaktadır. Diyaloga dayalı ve dijital okuma gibi farklı tekniklerle kitap okumanın çocuğun dil gelişimini (Şimşek, 2017) ve dikkat sürelerini (Varol, Ala ve Eti, 2020) geleneksel okumaya göre daha fazla desteklediği ortaya konmuştur. Öte yandan, öğretmenlerin hikâye

anlatma ve kitap okuma tekniklerine yönelik görüşleri ve günlük olarak bu etkinlikleri tercih durumlarını ortaya koyan araştırmalara alan yazında rastlanmamıştır. Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin farklı hikâye anlatma ve okuma tekniklerine Türkçe etkinlikleri içinde yer vermeleri çocukların dil gelişimine ve okuryazarlık becerilerini olumlu etkilemektedir. Bu kapsamda bu araştırma ile öğretmenlerin Türkçe etkinliklerinde kullandıkları tekniklerin ve neden bu teknikleri tercih ettiklerinin belirlenmesi bu etkinliklerinin niteliğinin artırılmasında yararlı olacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde uyguladıkları ve tercih ettikleri kitap okuma/hikâye anlatma tekniklerini, bu tekniklerin tercih edilme ve edilmeme nedenlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Erken çocukluk eğitimi öğretmenleri Türkçe etkinliklerinde hangi hikâye anlatma/kitap okuma tekniklerini kullanırlar?
2. Erken çocukluk eğitimi öğretmenleri ve çocukları hikâye anlatma/okuma tekniklerinden hangilerini tercih eder?
3. Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin hikâye anlatma/okuma tekniklerini hangi nedenlerden dolayı tercih ederler?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde kullandıkları ve tercih ettikleri hikâye anlatma ve kitap okuma tekniklerini inceleyen bu araştırmada temel nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Temel nitel araştırma belirlenen problemlerin doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ele alınarak; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılarak öznel bir yorumlama sürecinde incelenmesini ifade etmektedir (Meriam, 2009; Creswell, 1998; Lincoln ve Denzin, 1994). Eğitim gibi uygulamalı alanlarda sıklıkla kullanılan temel nitel araştırma anlamları ortaya çıkarmak ve yorumlamayı amaçlar (Meriam, 2009). Bu araştırmada öğretmenlerin hikâye anlatma ve kitap okuma tekniklerini uygulamaları, tercihleri ve bu tercihlerinin nedenleri incelenmiştir.

### Araştırma grubu

Araştırmaya, ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenen, Türkiye genelinde çeşitli il ve ilçelerde görev yapan 91 erken çocukluk eğitimi öğretmeni katılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin özellikleri incelendiğinde %94,4'ünün (n= 84) kadın ve %5,6'sının (n= 7) erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %15,4'ü (n= 14) lisansüstü eğitim almıştır ve %48'i (n= 51,1) ilköğretim bünyesinde bulunan anaokullarında, %47,2'si (n= 43) ise bağımsız anaokullarında görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin hizmet süreleri 1-5 yıl arası %47,6 (n= 44), 6-10 yıl arası %34,5 (n= 32) ve 10 yıl ve üstü %17,9 (n= 17) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en büyük bölümü %48,9 ile 5 yaş grubuna (n= 44), kalanlar ise 6 (n=22,1, %25) ve 4 (n=26, %29) yaş gruplarına öğretmenlik yapmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Hikâye Anlatma ve Kitap Okuma Formu" ile toplanmıştır. Formun ilk bölümü öğretmenlerin kişisel bilgilerinin sorulduğu 7 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin genel olarak uyguladıkları ve tercih ettikleri hikâye anlatma ve okuma tekniklerini sıralamalarının istendiği 9 madde yer almıştır. Bu maddelerle öğretmenlere kitap okuma teknikleri -geleneksel, etkileşimli ve dijital kitap okuma- ve hikâye anlatma teknikleri -hikâye kartları, kuklalar, pazen tahta, pandomim- bir karaktere bürünerek ve sadece sesiyle (araçsız) anlatım- olarak toplam 9 okuma ve anlatma tekniği sunulmuş ve öğretmenlerden kendi tercihleri doğrultusunda 1-den 9-a kadar puanlamaları istenmiştir. Bu form bireylerin maddelerin tümünü görerek her bir maddeyi diğer maddelerle karşılaştırması ve bir sıra sayısı belirlemesi üzerine geliştirilmiştir (Güvendir ve Özkan, 2013; Turgut ve Baykul, 1992). Formda yer alan maddeler için; öğretmenlerin genel olarak tercih ettikleri, çocukların öğrenmesini desteklediğini düşündükleri ve çocukların en çok tercih ettikleri teknikler olarak ayrı ayrı sıralama yapmaları istenmiştir. Formun

üçüncü bölümünde ise en çok ve az tercih ettikleri hikâye anlatma ve kitap okuma tekniklerinin ne olduğunu, neden bu tekniği tercih ettikleri veya etmediklerini açıklamalarının istendiği 4 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Hazırlanan “Hikâye Anlatma ve Kitap Okuma Formu” okul öncesi eğitimi alanında uzman beş akademisyene uzman görüşü almak için gönderilmiştir. Formdaki sorular “Uygun”, “Uygun değil” ve “Öneriler” olarak uzmanlarca değerlendirilmiş ve Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülüne göre (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) formun güvenilirliği 0,98 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı ve araştırmaya katılımı içim onam formu Google surveyden oluşturulmuştur. Ölçme aracının linki online olarak okul öncesi öğretmenlerinin bulunduğu çeşitli WhatsApp grupları, sosyal medya ağları ve eposta linkleri aracılığı ile paylaşılmıştır. Veri toplama aracı 2017 bahar öğretim yılında yaklaşık bir ay sürecinde çevrimiçi olarak yayınlanmış ve bir ay sonunda onam formu ve anketi eksiksiz dolduran öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Bu araştırma da elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen verilerde tekrar eden konular ve kavramların ayrıştırılması, sayılması ve yorumlanması olarak tanımlanan (Denzin ve Lincoln, 1998) içerik analizi ile erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin “Hikâye Anlatma ve Kitap Okuma Formuna” verdikleri cevaplar öncelikle tercih sıralama puanları olarak toplanmış ve ortalamaları hesaplanmıştır. Elde edilen toplamlara dayalı en çok ve en az tercih edilen teknikler belirlenmiştir ve bunlara dair grafik ve şekiller hazırlanmıştır. Formun üçüncü bölümünde yer alan açık uçlu sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar ise iki araştırmacı tarafından okunmuş ve kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki farklar tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır. Daha sonra temalar oluşturularak bunları temsil eden alıntılar belirlenmiştir. Bu analiz süreci sonunda iki temel tema oluşturulmuştur. Bunlar (1) öğretmenlerin kullandıkları kitap okuma ve hikâye anlatma teknikleri ve bu teknikleri kullanma nedenleri (2) öğretmenlerin, çocukların tercih ettikleri ve öğrenmeyi desteklediklerine inandıkları tekniklerinin karşılaştırılması olarak adlandırılmıştır.

### İnandırıcılık ve Aktarılabirlik

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik kavramlarının yerine inandırıcılık ve aktarılabirlik kavramları kullanılmaktadır (Lincoln ve Denzin, 1994; Merriam, 2009). Nitel araştırmalarda inandırıcılık ve aktarılabirlik için derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi gibi çeşitli teknikler kullanılmaktadır (Merriam, 2009). Kullanılan görüşme formu alan uzmanlarından oluşan beş akademisyen tarafından incelenmiş ve onların görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenerek uzman incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada açık uçlu sorular ve doğrudan katılımcı ifadelerinin alıntılanmasıyla derinlik odaklı veriler elde edilmiş, iki farklı uzman tarafından veriler analiz edilerek araştırmacı üçgenlemesi sağlanmıştır.

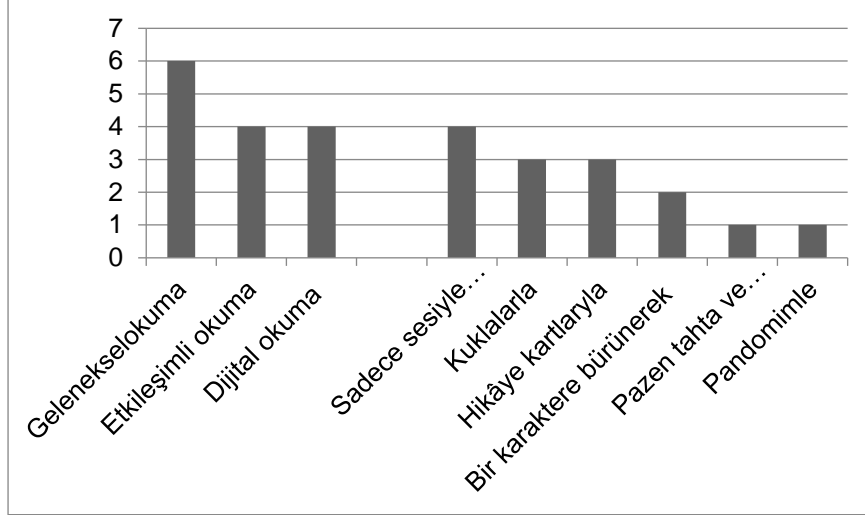
### Etik Kurulu İzni

Araştırma süreci boyunca araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu amaçla katılımcıların gönüllü olmaları ve onam formu doldurmaları istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının yetişkindir ve kendi iradeleri ile gönüllü olarak araştırmaya katılmışlardır. Ayrıca, katılımcıların kimliklerini ortaya çıkaracak isimleri veya çalıştıkları okulun adı gibi sorulara yer verilmemiştir. Veriler 2020 yılından önce elde edildiği için etik kurul izni alınamamıştır.

### Bulgular

#### Öğretmenlerin kullandıkları kitap okuma/hikâye anlatma teknikleri ve nedenleri

Katılımcı 91 öğretmene son bir ay içinde kullandıkları hikâye anlatma ve okuma tekniklerini kaç kez kullandıkları sorulmuş ve 0’dan 10’a kadar derecelendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin tekniklere verdikleri puanlar toplanmış, ortalamaları alınmış ve sonuçlar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Kullandıkları Hikâye Anlatma ve Okuma Teknikleri

Öğretmenlerin son bir ayda gerçekleştirdikleri kitap okuma ve hikâye anlatma teknikleri incelendiğinde geleneksel okuma olarak tanımlanan resimli hikâye kitabını sınırlı sözel etkileşimle çocuklara doğrudan okunmasının en fazla tercih edilen okuma tekniği olduğu ve ayda ortalama 6 kez kullanıldığı saptanmıştır. Hikâye anlatma teknikleri incelendiğinde öğretmenin herhangi bir materyal kullanmadan sadece kendi sesiyle (araçsız) anlatmanın ayda ortalama 4 kez ile en fazla kullanılan teknik olduğu görülmüştür. Genel anlamda öğretmenler ayda 17 kez hikâye anlatma tekniklerini kullandıklarını ve 15 kez hikâye kitabı okuduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçta öğretmenlerin hikâye anlatma tekniklerini kitap okuma tekniklerinden daha fazla sıklıkta kullandıklarını göstermektedir.

Katılımcı öğretmenlerin bir tekniği diğerine göre neden daha fazla kullanıldığının sorulduğu açık uçlu sorular analiz edildiğinde ortaya çıkan kategori ve kodlar Şekil 2’de verilmiştir.

En çok kullanılan okuma tekniği	En az kullanılan okuma tekniği
<b>Geleneksel Okuma</b>	<b>Dijital Okuma</b>
Hızlı ve kolay olması	Etkileşimin az olması
Hazırlık gerektirmemesi	Yapay ve monoton gelmesi
İstenilen yere vurgu yapma	Mimik ve duygular konusunda eksik kalması
Çocuklarda dinleme becerisini geliştirmesi	Hikâyeye odaklanılmaması
Okuma alışkanlığı kazandırması	Ekran tabanlı işlevlerin rahatsız edici olması
Görsel hafızayı desteklemesi	Çizgi film izlemekten bir farkı olmaması

Şekil 2. En Çok, En Az Kullanılan Kitap Okuma Tekniklerinin Nedenleri

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin geleneksel okumayı kullanmalarının en önemli sebeplerinden biri bu tekniğin hızlı ve kolay uygulanması ve yoğun bir hazırlık gerektirmemesi olarak belirtilmiştir. Örneğin öğretmen 56 “*Sesli hikâye okuma tekniğini seviyorum çünkü en hızlı ve kolay ulaşılabildiğim bir teknik*”. Katılımcı öğretmenlerin birçoğu farklı teknikleri denerken sınıf mevcudunun fazlalığı sebebiyle sınıfa hâkim olamadıklarını ve çocukların ilgisinin çabuk dağıldığını ifade etmişlerdir. Geleneksel olarak resimli çocuk kitaplarından hikâye okumanın, çocukların görsel hafızasını desteklediğini, kalabalık gruplarda etkin dinleme sağladığını ve çocuğa erken okuma

alışkanlığı kazandırdığını katılımcı öğretmenler dile getirmişlerdir. Öğretmen 63 ve 27 resimli kitap okumanın olumlu etkilerini aşağıdaki ifadeleriyle açıklamışlardır.

*Resimli kitaplar hem ekonomik hem çok rahat. Çocukları kitaplara yaklaştırdığına, kitap okuma alışkanlığını kazandırdığı, davranış değişikliği yarattığını inanıyorum çünkü çocuk öğretmenini sürekli kitap okurken görüyor (Öğretmen 63).*

*Resimli kitapları okumayı seviyorum çünkü resimler öğrencilerin görsel hafızasını harekete geçiriyor ve hikâyeyi görsel olarak zihinlerinde daha iyi canlandırabiliyorlar (Öğretmen 27).*

Benzer şekilde geleneksel okuma tekniğini diğer okuma teknikleri ile kıyaslayan öğretmenler; sınıf hâkimiyeti sağlamakta güçlük çektiklerini, diğer tekniklerin hikâyenin önüne geçtiğini ve çocukların hikâyenin ana fikrini kaçırdıkları şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

*Sesli kitap okuma tekniğini seviyorum çünkü öğrencilerimi tanıdığım için ses tonumu onların merakını canlı tutacak şekilde ayarlayarak hikâyeyi daha etkin dinlemelerini sağlayabiliyorum. Etkileşimli okumada çocuklar konuyu dağıtarak diğer arkadaşlarının hikâyeden uzaklaşmasına neden olabiliyor (Öğretmen 78).*

Katılımcı öğretmenlerin en az uyguladıkları kitap okuma tekniği olarak dijital okuma belirlenmiştir. Özellikle dijital okuma tekniğinin, çocukları ekran tabanlı araçlara yönelttiği, bu tekniğin kitap okuma değil de çizgi film izleme gibi anlaşıldığı için çocukların hikâyenin özünü kaçırdığını belirten öğretmenler aynı zamanda bu tekniğin çocuklar arasındaki grup içi etkileşimi kısıtladığını dile getirmişlerdir. Örneğin, Öğretmen 2 aşağıdaki ifadeleriyle dijital okumadan neden hoşlanmadığını belirtmiştir.

*Çizgi filmmiş gibi izliyorlar, kitap okuma alışkanlığı kazandırmadığını düşünüyorum. Çünkü okuma alışkanlığı kazanmak için çocukların kitaplara dokunması sayfa kokularını duymasını ve o sayfa değiştirme sesini duymaları gerektiğini düşünüyorum.*

Dijital okuma tekniğinin öğretmenler tarafından tercih edilmeme nedenleri arasında bu tekniğin çocukları pasifleştirdiği vurgulanmıştır. Öğretmen 92 "Dijital ortamda kitap okumayı sevmiyorum çünkü çocuklarla etkileşim olmuyor. Çocuklar pasif dinleyici oluyorlar. Her ne kadar farklı bir deneyim sunsa da kuzu kuzu dinlemekten öteye geçemiyorlar" ifadeleriyle bu tekniği kullanmaktan hoşlanmadığını söylemiştir.

Hikâye anlatma teknikleri ile ilgili tercih nedenleri incelendiğinde erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin en fazla araçsız hikâye anlatımı olarak açıklanan sadece kendi sesini kullanarak hikâye anlatımını, en az ise sözsüz anlatım olarak açıklanan pandomimi tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu tekniklerin tercih nedenleri Şekil 3'te listelenmiştir.

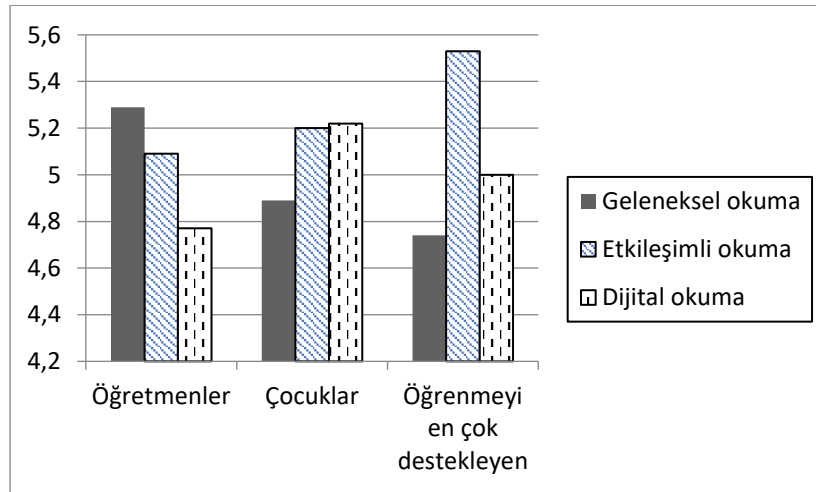
En çok kullanılan hikâye anlatma tekniği	En az kullanılan hikâye anlatma tekniği
<b>Sadece sesliyle (Araçsız) anlatım</b>	<b>Pandomim</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>Çocukların dikkat süresini artırma</li><li>Hazırlanma süresinin daha kısa olması</li><li>Vurgu ve tonlamanın çocuğun dikkatini çekmesi</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Dikkat çekememe / dikkat dağınıklığı / gürültü</li><li>Anlatılmak istenilenin anlaşılması</li><li>Öğretmenin yeterliliği / yeteneğinin az olması</li></ul>

Şekil 3. En Çok, En Az Kullanılan Hikâye Anlatma Tekniklerinin Nedenleri

Sadece sesiyle (araçsız) anlatım tekniğini tercih eden öğretmenler bu teknikle hikâye anlattıklarında çocukların daha kolay hikâyeye odaklandıklarını, hazırlık aşamasının kısa olmasının ve çocukların dikkat sürelerini artırmada etkili bir teknik olmasının araçsız anlatımı onlar için avantaja dönüştüğünü ifade etmişlerdir. Öğretmen 48 “*Dikkatleri bende olup dinledikleri için bu tekniği kullanıyorum*” derken, Öğretmen 66 “*Hikâyeyi sesli olarak vurgu ve tonlamalarla anlatmak çocukların hayal gücünü geliştiriyor*” ifadeleri ile araçsız anlatımın olumlu etkilerini dile getirmişlerdir. Bununla beraber öğretmenler pandomim tekniğini çok az kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenleri arasında öğretmenin pandomim yapmak için eğitim alması gerektiğini, bu tekniği kullanırken kendilerini rahat hissetmediklerini, çocukların hikâyeyi anlamakta zorlandığını dile getirmişlerdir. Öğretmen 3 “*Pandomim ile hikâye anlatma tekniğini sevmiyorum çünkü kendimi yeterli hissetmiyorum. Ayrıca çocuklar da ne anlatmak istediğimi anlamıyor*” derken, Öğretmen 54 “*Pandomim tekniğinden hoşlanmıyorum, çünkü sınıfım çok kalabalık ilgi ve dikkat dağılıyor*” ifadeleri ile bu teknikten neden hoşlanmadığını belirtmiştir.

### Öğretmenlerin, çocukların tercih ettikleri ve öğrenmeyi desteklediklerine inandıkları tekniklerin karşılaştırılması

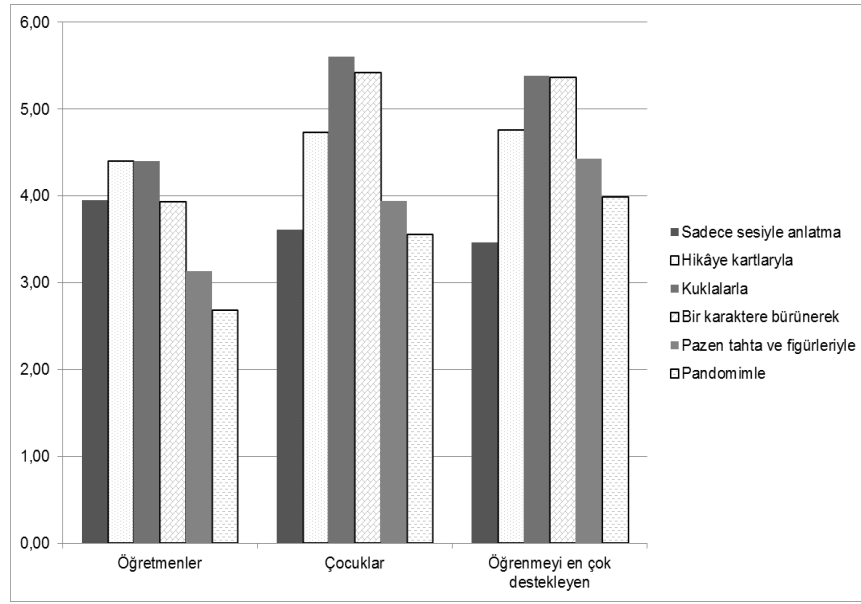
Araştırmada öğretmenlere, çocukların en çok tercih ettiği ve çocukların öğrenmelerini en çok destekleyen kitap okuma ve hikâye anlatma tekniklerini en önemliden en az önemliye doğru 9’lu derecelendirmeye göre sıralamalarının istendiği üç soru sorulmuştur. Bu sıralama sonucu kitap okuma teknikleri ile ilgili sonuçlar Şekil 4’de gösterilmiştir.



Şekil 4. Kitap Okuma Tekniklerinin Karşılaştırılması

Yukarıdaki sonuçlara göre erken çocukluk eğitimi öğretmenleri kitap okuma teknikleri arasında en sık *geleneksel kitap okuma tekniğini* ( $\bar{x}=5.28$ ), çocukların en çok dijital okumayı ( $\bar{x}= 5.22$ ) tercih ederken, etkileşimli okumanın ( $\bar{x}= 5.5$ ) ise öğrenmeyi en çok destekleyen teknik olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin az tercih ettikleri okuma tekniği dijital okuma olurken ( $\bar{x}= 4.77$ ) çocukların en az tercih ettikleri ( $\bar{x}= 4.89$ ) ve öğrenmeyi en az desteklediği düşünülen ( $\bar{x}= 4.74$ ) teknik geleneksel okuma olmuştur. Hikâye anlatma teknikleri ile ilgili tercih sıralama sonuçları hesaplanmış ve karşılaştırmalı olarak Şekil 5’te gösterilmiştir.





Şekil 5. Hikâye Anlatma Tekniklerinin Karşılaştırılması

Hikâye anlatma teknikleri ile ilgili araştırma sonuçlarına göre; erken çocukluk eğitimi öğretmenleri en fazla hikâye kartları ve kuklalarla anlatımı ( $\bar{x}=4.4$ ) tercih ederken, çocukların en fazla kuklalar ile anlatım ( $\bar{x}=5.6$ ) ve bir karaktere bürünerek (masalcı nine, Süpermen, vb.) anlatımı ( $\bar{x}=5.4$ ) tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrenmeyi en çok desteklediğine inandıkları hikâye anlatım tekniği olarak yine kuklalar ( $\bar{x}=5.38$ ) ve bir karaktere bürünerek anlatım ( $\bar{x}=5.37$ ) öne çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmenler, çocukların en az tercih ettikleri ve öğrenmeyi en az destekleyen teknik olarak pantomim tekniğini belirtmişlerdir.

Tercih sonuçları karşılaştırıldığında; öğretmenler ile çocukların tercihleri ve çocukların öğrenmelerini en çok desteklediğini düşündükleri teknikler arasında farklılıklar görülmektedir. Kitap okuma tekniklerinde öğretmenler geleneksel okumayı daha fazla tercih ederken, çocukların ise kendilerinin okuma sürecinde daha aktif olabildikleri etkileşimli okumayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Benzer şekilde öğretmenler geleneksel okumayı son bir ayda en fazla kullandıklarını ve tercih ettiklerini ifade ederken, çocukların öğrenmelerini en çok etkileşimli okumanın desteklediğini belirtmişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin kullandıkları okuma teknikleri ile çocukların tercihleri ve çocuklarının öğrenmesini desteklediğini düşündükleri teknikler arasında çelişkiyi ortaya koymaktadır.

Hikâye anlatma teknikleri arasında kuklalar çocuk, öğretmen tercihleri ve çocukların öğrenmelerini destekleyen teknikler arasında öne çıkmıştır. Katılımcı öğretmenler kuklalarla hikâye anlatımı ile ilgili olumlu tercihlerde daha fazla bulurken, son bir ayda sınıflarında kullandıkları teknikler arasında kuklalarla hikâye anlatımı üçüncü sırada yer almıştır. Bu sonuçta yine öğretmenlerin tercihleri ve uygulamaları arasında farklar olduğunu göstermektedir. Dikkat çekici bir diğer fark ise, katılımcı öğretmenlerin sadece sesini kullanarak (araçsız) anlatma tekniği ile ilişkili düşünceleri ve uygulamaları arasındaki farka yöneliktir. Öğretmenler araçsız anlatımın çocukların öğrenmelerini en az destekleyen teknik olduğunu ve aynı zamanda çocukların bu tekniği tercih etmediklerini belirtirken, son bir ayda en fazla araçsız anlatımı kullandıklarını işaret etmişlerdir. Pantomim tekniği ise tutarlı bir şekilde öğretmen ve çocuk tercihlerinde, öğrenmeyi desteklemede ve son bir ayda en az kullanılan teknik olarak belirtilmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin kitap okuma ve hikâye anlatma tekniklerine yönelik uygulamaları, tercihleri ve bunların nedenlerinin incelendiği bu araştırma önemli sonuçlar ortaya koymuştur. İlk olarak öğretmenlerin Türkçe etkinliklerinde geleneksel okuma ve sadece sesiyle (araçsız) anlatım tekniklerini diğer tekniklerden daha fazla sıklıkla uyguladıkları saptanmıştır. Benzer araştırma sonuçları erken çocukluk eğitimi öğretmenleri dil etkinliklerinde en çok resimli kitaplardan

faýdalandıklarını göstermektedir (Gönen ve diğ., 2010). Geleneksel okuma ve sadece sesiyle (araçsız) anlatımın daha fazla tercih edilmesinde bu tekniklerin hızlı, kolay, ekonomik olması ve çok fazla ön hazırlık gerektirmemesi gibi nedenler bulunmaktadır. Öğretmenler geleneksel okuma için hazırlıksız olsalar bile sınıflarında ya da okullarında bulunan kitaplardan faydalandıklarını, her iki teknikte de büyük gruplarda uygulanırken bile dikkatin dağılması ve gürültü gibi olumsuzluklardan kaçınabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu tekniklerin uygulanmasının yaş grubuyla da doğrudan ilişkili olduğunu belirten öğretmenler küçük yaş gruplarının mutlaka görsel olarak desteklenmesinin önemli olduğunu ve dikkat sürelerinin materyalsiz etkinlikler için kısıtlı olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin sıklıkla uyguladıklarını belirttikleri bu tekniklerin çocukları kendini ifade etmeye yönlendirmeden yalnızca dinlemeye yönelttikleri için, gelişim ve öğrenmeyi desteklemede çeşitli sınırlılıkları olduğu bilinmektedir (Hargrave ve Sénéchal, 2000; Şimşek, 2017; Whitehurst ve ark., 1994). Bu nedenlerle Türkçe etkinliklerinde öğretmenlerin farklı kitap okuma ve hikâye anlatma teknikleri dengeli kullanmaları önerilmektedir.

İkinci olarak araştırma sonuçları öğretmenlerin etkileşimli ve dijital kitap okumayı daha az sıklıkla uyguladıklarını ve tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Güncel araştırmalar özellikle etkileşimli ve diyaloga dayalı okuma gibi çocukların daha aktif katıldıkları okuma tekniklerinin geleneksel okumaya kıyasla alıcı ve ifade edici dil gelişiminde (Kotaman, 2008; Şimşek, 2017; Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan, 2017) avantajlar sağladığını göstermektedir. Bu sebeple diyaloga dayalı okumanın çocukların ifade edici dil gelişimleri üzerindeki etkisini desteklemek amacıyla öğretmenlerin diyaloga dayalı okuma adımlarını öğrenmesi, yalnızca kitap okuma zamanında değil gün içerisinde çeşitli zaman dilimlerinde küçük gruplarla daha fazla uygulama yapılması önerilmektedir. Aynı şekilde dijital okumanın; okuryazarlık becerilerini, kelime öğrenmeyi (Roskos, Sullivan, Simpson, ve Zuzolo, 2016) ve hikâyeyi anlamayı desteklediğini (Reich, Yau, Xu, Muskat, Uvalle, ve Cannata, 2019) vurgulamaktadır. Dijital okumanın, çocukların hikâye anlatımı için kendi kapasitelerini kullanmalarını, okuryazarlık uygulamalarına katılmalarını ve diğer bireylerle etkileşimleri güçlendirdiği belirtilmiştir (Blackwell, Wartella, Lauricella ve Robb, 2015; Robin, 2008; Flewitt, Messer ve Kucirkova, 2015). Bununla beraber, bu araştırmada öğretmenlerin dijital okumayı “çizgi film izlemek” gibi değerlendirdikleri ve bu nedenle daha az sıklıkla kullandıkları bulunmuştur. Bu bağlamda erken çocukluk eğitimi öğretmenlerin dijital okuma ile ilgili bilgi ve deneyimlerinin artırılması önerilmektedir. Özellikle çocukların en fazla dijital okumayı tercih ettikleri sonucunu göz önüne alındığında öğretmenlerin etkileşimli medya araçlarını sınıflarında bulundurmaları, elektronik okumanın öncesinde ve sonrasında etkileşimli sohbet fırsatları yaratarak çocukları desteklemeleri ve dijital okumaya karşı daha olumlu tutum ve beceri geliştirmeleri yararlı olacaktır.

Araştırmanın ortaya koyduğu üçüncü sonuç öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları, kendilerinin ve çocukların tercih ettikleri, çocukların öğrenmesini en çok desteklediğini düşündükleri teknikler arasında tutarsızlıklar bulunduğudır. Bu tutarsızlıkların ortaya çıktığı tekniklerden biri olan etkileşimli okuma öğrenmeyi en çok desteklediğine inanılan ve çocuklarında sıklıkla tercih ettiği bir okuma tekniği olarak belirtilirken, öğretmen uygulama ve tercihlerinde daha az sıklıkla yer almıştır. Benzer bir tutarsızlık ise kuklalarla hikâye anlatma tekniğinde saptanmıştır. Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerin benimsedikleri yaklaşımlarla uygulamaları arasındaki tutarlılığın incelendiği araştırmalarda öğrenci merkezli eğitim (Sak, Tantekin-Erden ve Morrison, 2017) ve gelişime uygun sınıf yönetiminde (Şahin-Sak, Tantekin-Erden ve Pollard-Durodola, 2018) farklılıklar bulunmuş ve bu farkların okullardaki fiziksel olanaklar ve çocukların özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği vurgulanmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin, uygulamalarında daha fazla kullanılan geleneksel okuma ve araçsız anlatım tekniklerinin kolaylıkla, hızlıca ve büyük grupla uygulanabilme imkânı sağlayan teknikler olduğu vurgulanmıştır. Öte yandan, çocukların farklı okuma ve anlatma tekniklerinden farklı kazanımlar elde edeceği düşünüldüğünde çocukların daha fazla aktif katılım sağlayabilecekleri etkileşimli okuma, pandomim, pazen tahta ve figürleriyle anlatım gibi tekniklerine daha sıklıkla yer verilmesi önerilmektedir (Bıçakçı, Er ve Aral, 2018; Dereobalı ve Özcan, 2019; Işıkoğlu Erdoğan vd., 2016; Tepetaş Cengiz ve Gönen, 2018). Araştırmaya katılan öğretmenler bu teknikleri uygularken sınıf yönetimi zorlukları yaşadıklarını, özellikle pandomim ya da bir karaktere bürünerek anlatma gibi canlandırmaya dayalı tekniklerin uygulanması sırasında özel bir eğitim almadıkları için

kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu sebeplerle sınıfın kontrolünü kaybettiklerini dile getirmişlerdir. Bu nedenle erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin hikâye okuma ve anlatma tekniklerini daha iyi kullanmalarını öğreten uygulamalı eğitimlere katılmaları yararlı olacaktır.

Hikâye okuma ve anlatma tekniklerine odaklanan bu araştırmanın sonuçları çalışmanın sınırlılıkları ile birlikte değerlendirilmelidir. Öncelikle temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilen çalışmada olanaksızlıklar nedeniyle veri çeşitlemesine gidilememiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda Türkçe etkinliklerinin sınıf içinde gözlenmesi yoluyla veriler zenginleştirilebilir. Sınıf içi etkinliklerin doğrudan gözlenmesi ile elde edilecek verilerin öğretmenlerin uygulamalarında ve tercihlerindeki tutarsızlıkları belirginleştireceği düşünülmektedir.

### Kaynaklar

- Akın, N. (1998). *Okul Öncesi Kurum Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarına Karşı Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alışkan, E. E., & Güneşli, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348-371.
- Bay, D. N., & Alisinanoğlu, F. (2012). Soru sorma becerisi öğretiminin okul öncesi öğretmenlerinin sorularının yapısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 1-39.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S. & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Blackwell C. K., Wartella E., Lauricella A. R., Robb M. (2015). *Technology in the lives of educators and early childhood programs: trends in access, use and professional development from 2012 to 2014*. Evanston, IL: Center on Media and Human Development at Northwestern University.
- Brand, S.L. Trostle, & J. M. Donato. 2001. *Storytelling in emergent literacy: Fostering multiple intelligences*. Wadsworth Publishing Company, Albany, NY: Delmar.
- Bus, A. G., Belsky, J., Van Ijzendoorn, M. H., & Crnic, K. (1997). Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 81-98.
- Cengiz, G. Ş., & Gönen, M. (2018). An Investigation of the relationship between preschool teachers' picture story book reading activities and children's language development. In Buğa, D., & Coşgun Ögeyik, M. (Ed.), *Psycholinguistics and Cognition in Language Processing* (pp. 188-220). IGI Global.
- Cohen, N. J. (2010). *The impact of language development on the psychosocial and emotional development of young children*. In S. Rvachew (Ed.), *Language Development and Literacy*.
- Creswell, J.W. (1998) *Qualitative Inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dereobalı, N., & Özcan, M. (2019). Surprise box stories told by preschool children. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 1865-1874.
- Dyson, A. H., & Freedman, S. W. (1991). *Handbook of research on teaching english language arts writing*. In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp, & J. R. Squire (Eds.). New York: Macmillan.
- Flewitt, R., Messer, D., & Kucirkova, N. (2015). New directions for early literacy in a digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 289-310.
- Gonzalez, J. E., Taylor, A.B., Davis, M. J. & Kim, M. (2013) Exploring the underlying factor structure of the parent reading belief inventory (PRBI): Some Caveats. *Early Education and Development*, 24 (2), 123-137.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G. ve Özyürek A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 23-40.
- Güvendir, M. A., & Özkan, Y. Ö. (2013). İki ölçekleme yönteminin karşılaştırılması: İkili karşılaştırma ve sıralama yargıları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 105-119.

- Hargrave, A. C.; Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (1), 75-90.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing*, 27(2), 287-313.
- Isbell, R. Sobol, J. Lindauer, L. and Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*. 32(3), 157-163.
- İşikoğlu, Erdoğan, N. (2016) *Edebiyat uygulamaları, çocuk edebiyatı ve medya*. In S. Erdogan ve M. Ören (Eds) Çocuk edebiyatı. Açık Öğretim Yayınları: Eskişehir.
- İşikoğlu Erdoğan, N., & Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46.
- İşikoğlu Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kırac, M., & Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 125-135.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E. & Suggate, S. (2018) Incidental vocabulary acquisition from listening to stories: a comparison between read-aloud and free storytelling approaches. *Educational Psychology*, 38:5, 596-616,
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E., & Suggate, S. (2020). More than words: Narrator engagement during storytelling increases children's word learning, story comprehension, and on-task behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 338-351.
- Lincoln, Y.S. & Denzin, N.K. (1994). *Handbook of qualitative research*. CA: Sage.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income back grounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263–290.
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 44(3), 210.
- Marulis, L. M. & Neuman, S. B. (2013). How Vocabulary Interventions Affect Young Children at Risk: A Meta-Analytic Review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 223-262.
- Masataka, N. (2014). Development of reading ability is facilitated by intensive exposure to a digital children's picture book. *Frontiers In Psychology*, 5, 396.
- Mayesky, M. (2008). *Creative activities for young children*. (9th Ed.) New York, NY: Delmar.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morgan, H. (2013). Multimodal children's e-books help young learners in reading. *Early Childhood Education Journal*, 41(6), 477-483.
- Morrow, L. M. (2005). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. Boston: Allyn and Bacon.
- Owens, R. E. (2012). *Language development: An introduction* (8th edn.). Upper Saddle River: Allyn & Bacon.
- Reich, S. M., Yau, J. C., Xu, Y., Muskat, T., Uvalle, J., & Cannata, D. (2019). Digital or print? A comparison of preschoolers' comprehension, vocabulary, and engagement from a print book and an e-book. *AERA Open*, 5(3), 1-16.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Roskos, K. A. Sullivan, S., Simpson, D. & Zuzolo N. (2016). E-Books in the early literacy environment: is there added value for vocabulary development? *Journal of Research in Childhood Education*, 30 (2), 226-236.
- Rudman, R., & Titjen, F. (2018). *Language development*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sak, R., Tantekin-Erden F., & Morrison, G. S. (2018) Preschool teachers' beliefs and practices related to child-centred education in Turkey. *Education 3-13*, 46 (5), 563-577,
- Şahin-Sak, İ. T., Tantekin-Erden F., & Pollard-Durodola, S. (2018) Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to two dimensions of developmentally appropriate classroom management, *Education 3-13*, 46 (1), 102-116,
- Santrock, J. W., (2012). *Yaşam boyu gelişim gelişim psikolojisi*. [Developmental Psychology of Lifelong Development]. (Çev. Ed: Yüksel G) Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development and Care*, 180 (10), 1379-1389.
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development*. 73, 445-460.
- Şahin, A. (2018). Atasözlerinin yaratıcı drama ile öğretilmesi. *Electronic Turkish Studies*. 13 (19), 1659-1668.
- Şimşek, Z. C. (2017). Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 48-66 Ay Grubu Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri. (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şirin, M. R. (2000). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakıf Yayınları.
- Taner Derman, M., Ergişi Birgül, A., & Şahin Zeteroğlu, E. (2019). Farklı tekniklerle sunulan Türkçe dil etkinliklerinin 48-60 aylık çocukların dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*. 14(1), 667-680.
- Tetik, G., & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Tompkins, G. E. (2003). *Literacy in the 21st century* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Trostle, S., & Hicks, S. J. (1998). The effects of storytelling versus story reading on comprehension and vocabulary knowledge of British primary school children. *Reading Improvement*, 35, 127-136.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Türkben, T. (2018). Ana dili eğitimi ve öğretimi sürecinde masalların çocuk gelişimine katkılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1821-1841.
- Varol, İ., Âlâ, S. ve Eti, M. (2020). Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde kullanılan hikâye anlatım tekniklerinin çocukların dikkat süresi üzerine etkisi. *Temel Eğitim Dergisi*. 2(1), 26-39.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.
- Wesseling, P. B., Christmann, C. A., & Lachmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in German kindergarten children. *Frontiers in Psychology*, 8, 364.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. *Handbook of Early Literacy Research*, 1, 11-29.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A Picture book reading intervention in day care and home for children from low – income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Wright, C.Z. & Dunsmuir, S. (2019) The effect of storytelling at school on children's oral and written language abilities and self-perception. *Reading & Writing Quarterly*, 35(2), 137-153.
- Yabe, M., Oshima, S., Eifuku, S., Taira, M., Kobayashi, K., Yabe, H., and Niwa, S. (2018). Effects of storytelling on the childhood brain: near-infrared spectroscopic comparison with the effects of picture-book reading. *Fukushima Journal Of Medical Science*, 64(3), 125-132.
- Zembat, R. & Zülfiyar, S. T. (2006). An investigation of conversation and story telling activities used by preschool education teachers. *Educational Science: Theory & Practice*, 6 (2), 602-608.
- Zivan, M., & Horowitz-Kraus, T. (2020). Parent-child joint reading is related to an increased fixation time on print during storytelling among preschool children. *Brain and Cognition*, 143, 105596.

## Extended Abstract

### Introduction

The main purpose of this study is to reveal the book reading and storytelling techniques that early childhood education teachers employ and prefer in their Turkish activities and the reasons why these techniques are preferred. Although storytelling and reading books are similar practices, they are used for different purposes. Storytelling is a part of human cultural heritage that has been used since the beginning of spoken language. Reading books, on the other hand, is reading written material namely, works of children's literature, aloud to illiterate children for their enjoyment and comprehension. It is known that both storytelling and reading book practices affect children's language development in the early period of their lives, support early literacy skills, and have positive effects on their cognitive abilities such as attention and focus. The positive effects of storytelling and reading books on children ensure that these activities are preferred in early childhood education and included in regular daily Turkish language activities. In the preschool education program (MEB, 2013), activities such as reading picture books, interactive and shared reading, storytelling, completion, retelling, illustrating, and creating a new story are recommended. Early childhood education teachers' inclusion of different storytelling and reading techniques in Turkish language activities positively affects children's language development and literacy skills. In this context, identifying the techniques teachers use in their Turkish language activities and why they prefer these techniques will be useful in increasing the quality of these activities.

### Method

A basic qualitative research model, which enabled the researchers to examine the storytelling and book reading practices of early childhood teachers, their preferences, and the reasons for these preferences, was used in this study. 91 early childhood education teachers, determined by using convenience sampling, who worked in various provinces and districts across Turkey, participated in the study. The data collection tool and the consent form for participation in the research were created via *Google survey*. The data were collected using the 'Story Telling and Book Reading Form' developed by the researchers. The first part of the form consisted of 7 open-ended questions, eliciting teachers' personal information. In the second part, 9 items were used to ask teachers to rank the storytelling and reading techniques that they used and preferred. In those items, the teachers were offered a total of 9 reading and storytelling techniques, including reading techniques (traditional, interactive, and digital reading) and storytelling techniques (story cards, puppets, flannel board, pantomime, impersonation, and storytelling only with their voices (without any outside tools). The teachers were asked to rank each of these techniques one by one in order to determine the techniques preferred by them in general, the techniques that they thought supported children's learning, and techniques that children preferred the most. In the third part, open-ended questions were asked to allow the teachers to explain what the most preferred and least preferred storytelling and book reading techniques were and their preference reasons for their choices. The obtained data were analyzed by the content analysis method. At the end of the analysis process, two basic themes were formed. These were (1) reading and storytelling techniques used by the teachers, and (2) the teachers' reasons for using these techniques.

### Result and Discussion

The findings of this study may be summarized under three general headings. Firstly, it was found that the teachers used traditional reading and storytelling techniques using only their voices (without any outside tools) more frequently than other techniques in Turkish language activities. The teachers' reasons for preferring traditional reading and storytelling with only their voices were these techniques' being fast, easy, economical, and not requiring much preparation. The teachers stated that even if they were unprepared, they made use of the books in their classes or schools for traditional reading and they could avoid negative consequences such as distraction and noise using both techniques even when they practiced those in large groups. The teachers also stated that although

these techniques were directly relevant to the learners' age group, it was important to visually support young children because without visual material their attention span in those activities was limited.

Secondly, the research results revealed that teachers practiced and preferred interactive and digital-book reading less frequently. The teachers stated that digital reading was like 'watching cartoons'. Therefore, they used it less frequently. One recommendation regarding this finding would be to increase the knowledge and experience of early childhood education teachers on digital reading.

Thirdly, there appeared differences among the techniques teachers used in their classrooms, those that they and their young learners preferred, and those that they thought would support children's learning the most. Interactive reading, which is one of the techniques on which the differences of opinion was observed, was considered to be a reading technique that was believed to support learning the most and was preferred by children. However, it appeared less frequently in the practices and preferences of the teachers.

It was emphasized that traditional reading and storytelling techniques without any outside tools were used more frequently in teachers' practices, and that these techniques were easy to use, quick, and could be used with large groups. On the other hand, considering that children will gain different benefits from the implementation of different reading and storytelling techniques, a recommendation was made to include techniques such as interactive reading, pantomime, flannel board, and figures more frequently because these techniques would allow children to participate more actively. The teachers who participated in the study also stated that they experienced classroom management problems while practicing those techniques, especially during the implementation of animation-based techniques such as pantomime or impersonation; they felt inadequate in the implementation of those techniques because they did not have training in them and they lost control of their classes for that reason. Due to this, it would be beneficial for early childhood education teachers to receive training that would teach them how to use story reading and storytelling techniques effectively.



## **İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetini Zenginleştirme Üzerine Deneysel Bir Çalışma\* \*\***

*Arzu ÇEVİK\*\*\**  
*Mesiha TOSUNOĞLU\*\*\*\**

### **Öz**

Bu çalışma, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin deyim öğrenebileceği düşünülerek hazırlanmıştır. Ana dili öğretiminde, kelime ve deyim öğretimi için çoğunlukla geleneksel yöntemler kullanılmaktadır. Geleneksel yöntemlerin dışında yöntem ve tekniklerle deyimlerin erken yaşlarda öğrenilebileceği varsayımından hareketle görseller ve tahkiyeli metinler aracılığıyla ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerine deyim öğretme çalışmanın amacını oluşturmuştur. Bu amaçla deneysel yöntem tercih edilerek Kırıkkale ili Merkez ilçesinde rastgele seçilen bir okulun ikinci sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışmada programda yer alan "Dünyamız ve Uzay" teması ile alakalı 15 deyim ve "Hayvanlar"ın yer aldığı 15 deyim Metin Yurtbaşı'nın "Deyimler Sözlüğü"nden seçilmiştir. Bu deyimlerin bilinip bilinmediğini belirlemek için ön test uygulanmıştır. Ön test sonucunda öğrencilerin deyimleri bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Bir derste beş deyim öğretilmesi planlanarak 6 metin yazılmıştır. Bu metinler için uzman görüşü alınmıştır. Seçilen deyimler deney grubunda kullanılmak üzere bir uzman tarafından deyim anlamına ve hikâyede geçtiği duruma uygun olarak resmedilmiştir. Deney grubunda görseller ve hikâyeler aracılığı ile öğretim yapılırken kontrol grubunda geleneksel yöntem izlenmiştir. Çalışma sonunda ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin deyim öğrenebildiği ortaya çıkmıştır. Görsellerin kullanıldığı deney grubunda öğrenme yüzdesi çok yüksektir. Bu çalışma ile kelime öğretimine başlandığı andan itibaren deyim de öğretilebileceği ortaya konmuştur. Kelime ve deyim öğretiminde kullanılan teknik ve tekrarın önemli olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kelime, deyim, kelime öğretimi, deyim öğretimi, görsel-hikâye tekniği

### **An Experimental Study to Enrich Primary School 2nd Grade Students' Vocabulary**

#### **Abstract**

This study is prepared in line with the assumption that primary school second grade students can learn idioms. In mother tongue teaching, mostly traditional methods are used for teaching words and phrases. Based on the assumption that idioms can be learned at an early age with untraditional methods and techniques, the aim of the study is to teach idioms to second grade students through visuals and narrative texts. With this aim, experimental method was selected, and an experimental and control group was formed from the second grade students of a randomly selected school in the central district of Kırıkkale. In the study, 15 idioms related to the theme of "Our Earth and Space" and 15 idioms containing "Animals" were selected from Metin Yurtbasi's "Dictionary of Idioms". A pre-test was applied to determine whether these idioms were known or not. Findings of the pre-test revealed that the students did not know the idioms. It was planned that five idioms would be taught in one lesson and 6 texts were written. Expert opinion was taken for these texts.

\* Makale yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Araştırmanın izni: MEB, 18/09/2009, B.08.4.MEM.4.71.00.02.-311/15726

\*\*\* Dr. Öğr. Ü., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bartın, acevik@bartin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9673-847X

\*\*\*\* Dr., Emekli, mtosunoglu@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7987-2156



The selected idioms were illustrated by an expert to be used in the experimental group, in accordance with the meaning of the idiom and the situation in the story. While teaching with visuals and stories in the experimental group, a traditional method was followed in the control group. At the end of the study, it was revealed that second grade students could learn idioms. The learning percentage was very high in the experimental group in which visuals were used. According to the findings of the study, we conclude that idioms can be taught from the moment vocabulary teaching begins. It is also determined that the technique and repetition in the teaching of words and phrases are important.

**Keywords:** Vocabulary, idiom, vocabulary teaching, idiom teaching, picture-story technique

### Giriş

Dilin temel unsuru kelimedir (Özkırımlı, 1994). Kelime, ses veya ses birliği, varlık ve kavramların karşılığı, söz, sözcük şeklinde açıklanabilir (Kantemir, 1997; Karatay, 2007; Korkmaz 1992; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005; TDK Sözlük, 2020). İnsanın düşünce dünyasını saran simgeler ve onların yerini tutan kelimeler aracılığıyla sözlü ve yazılı iletişim sürecinde; düşünme, kavrama, karar verme ve tepkide bulunma gibi süreçler harekete geçmektedir (Karatay, 2007). Bu süreçler bireyin öğrenme yaşantısı ile bellekte depolanan kelime birikimini oluşturmaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Kelime birikimi kavramını karşılayan terim olarak kelime hazinesi, kelime serveti, sözcük dağarcığı gibi terimler kullanılmaktadır (Karadağ, 2018). Genellikle dildeki kelimeler, kelime grupları ve deyimler vb. oluşturduğu birimlerin tamamına gönderme yapılırken kullanılan bir kavramdır (Demirekin, 2017). Kelime serveti “ifade edici” ve “alıcı” olmak üzere iki grup altında toplanmakta anlama ve anlatmada kullanılan kelimelerin zihinde ayrı ayrı depolandığı sonucu ortaya çıkmaktadır (Karadağ, 2018; Aksan, 2004; Akyol, 1997; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005). Birey aktif olarak kullanmadığı birçok kelimeyi de tanımakta ve anlamlandırmaktadır. Bu durum mecaz ya da çok anlamlı kelimeler için de geçerli olmaktadır. Gerçek anlamından farklı bir anlam taşıyan ve çekici bir anlatım özelliğine sahip olan kelime veya kelime grubu olan deyimlerin ortaya çıkışı tam olarak açıklanamasa da anlamı herkesçe bilinmektedir (Aksan, 2005; Korkmaz, 2007).

Örgün eğitime başlayınca kadar edinim şeklinde kazanılan ve geliştirilen dil, okulda düzenli ve planlı bir öğretimle zenginleştirilmektedir. Özellikle ilköğretim ve ortaokul seviyesindeki Türkçe derslerinde dilin dört temel becerisinin eşit düzeyde geliştirilip zenginleştirilmesi amaçlanmaktadır. Programlı ve planlı bu çalışmalarda amaçlardan biri de kelime servetini artırmaktır. Ancak bu seviyedeki öğretim sürecinde kelime öğretiminin sistemli ve planlı yapıldığını söylemek mümkün değildir. Hatta bu konuyla ilgili ihmaller olduğu da düşünülmektedir; dil öğretiminde, kelime öğretimine verilen önem oldukça azdır (Erkan, 1999, s. 55). Çünkü hangi kelimenin hangi sınıflarda öğretileceği konusunda sıkıntılar mevcuttur. Tosunoğlu’na (1998) göre, ülkemizde dil konusunda yapılan araştırmaların çoğu, dilin belirli seviyelerde nasıl kullanıldığı ve kazanıldığıyla ilgilidir. Bu araştırmaların çoğu temel kelime servetinin tespitine katkıda bulunmaktadır.

Kelime servetinin artırılması için kelimelerin ve kelime gruplarının anlamları esas alınıp öğrencilerin algılama düzeylerine bağlı olarak bir öğretim planlaması yapılmalıdır. Karatay (2007), kelime servetinin geliştirilmesi için eğitim ve öğretimde kullanılacak araç-gerecin iyi tasarlanarak hazırlanması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Okur ve Dağtaş (2014), Türkçe çalışma kitaplarında kelime öğretimi etkinlikleri yetersiz olduğunu ve etkinliklerin sistemli bir çalışmanın ürünü olmadığını bulgulamışlardır. (Akyüz-Aru, 2013; Başoğlu, Kaplan ve Okur, 2014; Gür, Coşkun ve Sağlam, 2013; Mangır, 2012; Pehlivan, 2003). Kelime öğretimi etkinlikleri ise çoğunlukla geleneksel yöntemlere göre düzenlenmiştir. Üstelik bu kelimeler belli bir listeden seçilmedikleri için gelişigüzel öğretim söz konusudur (Okur ve Dağtaş, 2014). Kelime öğretiminde sözlük kullanılmak dışında başka bir öğretme yolunun izlenmediği bu kitaplarda kelimelerin de sadece metindeki anlamını öğretmek esas alınmaktadır. İlköğretimin birinci kademesinde sadece kelimelerin öğretilmesi de yetersizliklerden biridir. Deyimler, atasözleri, kalıplaşmış sözler, benzetmeler, mecaz anlamlı kullanımlar, kavramlar vb. kelime servetini zenginleştirme çalışmalarında ele alınmadığından bilinçli bir dil gelişiminden söz etmek imkânsızdır. İlköğretimin ikinci kademesinde de aynı durum söz konusudur. İkinci kademe Türkçe ders kitaplarında deyimlerin öğretimine bakıldığında kitapların geleneksel yöntemi kullandığı görülmüştür.

Öğretmenlerin de daha çok geleneksel yöntem ile deyim öğretimi yaptıkları bilinmektedir. Türkçe derslerinde dilin zenginliği olan deyimlerin öğretimine yeterince yer verilmemektedir. İlköğretimin birinci kademesinde deyim öğretiminin kelime servetini zenginleştirme çalışmaları içerisinde yer almaması, çocuk gelişim özellikleri arasında soyut öğrenmelere hazır olmadıkları fikridir. Ancak, Örgü (2003), yaptığı çalışmada deyimlerin görseller ile ilköğretim beşinci sınıftan itibaren öğretilbileceği ortaya konmuştur. Ayrıca Baş'a (2006) tahkiyeli türlerin kelime hazineleri, deyim, atasözü ve ikileme kullandıklarını belirlemiştir. Baş (2005), bir başka çalışmasında tarafından çocuk dergileri üzerine yapılan araştırmada, 5 farklı çocuk dergisinde bulunan temel kelime hazinesi, deyim ve atasözleri tespit etmiştir.

Dilin zenginliği olan deyimler günlük yaşamda çocuğun karşısına çıkmakta, çocuk kelime anlamına bakmadan kulak dolgunluğu ile servetine kattığı deyimleri günlük yaşamında kullanmaktadır. Önemli bir eksik deyim öğretiminin sistemli bir şekilde gerçekleştirilmiyor olmasıdır. Çocukları dilin bu zenginliğinden mahrum etmek yanlış olacaktır. Oysa kelime servetinin zenginliği çok önemlidir. Erken yaşta kazanılan kelime ve kelime gruplarının unutulmadığı ve işler bir şekilde kullanıldığı, aktif kelime hazinesinde yer aldığı, araştırmalarla ortaya konmuştur. Kelime hazinesinin zenginliği ile okuma başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Zengin kelime hazinesi olanlar, kelime öğrenmede farklı stratejileri de kullanmaktadırlar. Yetersiz kelime hazinesi olanlar gittikçe güçleşen metinleri okuyamamaktadırlar. Dolayısıyla kelime hazineleri nitel ve nicelik olarak sınırlı kalmaya devam etmektedir (Akyol ve Temur, 2014). Dil öğretiminin temel amacı, bireyin temel dil becerilerinde etkili bir şekilde kullanabilmesini sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için bireyin zengin bir kelime birikimine sahip olması gerekmektedir (Doğan, 2014; Memiş, 2018; Zorpuzan, 2019). Bu konuda da önemli çalışmalar yapılmaktadır. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2005), Karatay (2007), Özbay ve Melanlıoğlu (2008), Doğan (2014), Biçer ve Polatcan (2015) vb. şeklinde örnek verebiliriz. Kelime servetini zenginleştirmek kelimeleri öğretimine önem verilmesiyle sağlanacaktır. Kelime servetinin zenginleşmesi ile okuma becerisi de gelişecektir. Çağın bilimsel teknolojik gelişmeleriyle her an etkileşen çocuklar, bu etkileşimin bir neticesi olarak eskiye göre daha erken yaşlarda zihinsel ve fiziksel olarak gelişmektedirler. Soyut ve mecaz kavramları da oldukça erken yaşlarda kavrayabilmektedirler. Çocukların günlük hayatta duyararak edindikleri birçok mecaz anlamı olan kelime ve deyim, pasif kelime servetleri içinde yer almaktadır. Bunları üretici kelime servetine dönüştürmek planlı ve programlı öğretim çalışmalarını gerekli kılar. Ancak mecaz anlamın ve deyimlerin hangi sınıfta öğretileceği bilimsel araştırmalara dayanmalıdır. Okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri tanıması oldukça önemlidir. Kelime tanıma; öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Kelimenin anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Kelimelerin doğru tanınması; cümlelerin, paragrafların ve giderek bütün metnin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli ve öğrencilerin söz varlığı geliştirilmelidir (MEB, 2005, s. 21) şeklinde ifade edilmiştir. 2005'ten sonraki programlarla birlikte kelime öğretimi çeşitli öğretim yöntemleri kullanılarak zenginleştirildi. Yenilenen programda kelime öğretiminde etkinlik ağırlıklı bir öğretim öngörülmesi, kitaplara yansımaları beklenmiştir. Çok hızlı değişen ve gelişen bir dünyada bilginin her gün kendini yenilediğini unutmamak gerekir. Kelime öğretiminin de bu yeniliklere dayalı yapılması doğru olacaktır.

Kelime servetinin zenginleştirilmesi önce aile ortamında doğal olarak sonrasında ise okulda planlı bir şekilde yapılmaktadır. Gelişim özellikleri dikkate alındığında kelime öğrenimi en hızlı küçük yaşlarda olmaktadır. Bunu göz önünde bulundurarak deyimlerin küçük yaşlarda öğrenilebileceği düşünülebilir. Burada en önemli dayanak çocuğun günlük yaşamda çok sık karşısına çıkan kelime ya da kelime gruplarını doğal olarak öğrenebilmesidir. Yıllar önce varlıklara ve kavramlara isim verirken bizim gibi düşünülmüş olması hoşumuza gider. İçinde bulunduğumuz durumu anlatmak veya düşüncemizi dile getirmek için en uygun sözün (deyimin veya atasözünün) önceden söylenmiş olması bize güven verir. Bütün bunlar atalarımızla aynı özellikleri paylaştığımızı; geçmişten günümüze sürüp gelen millî kültürün bizi aynı kalıplarda biçimlendirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda dil, bir milletin bütün bireylerine aynı duygu ve düşünceleri hissettiren ve benimseten millî bir kurumdur (Barın ve Demir, 2006, s. 4). Bir toplumun kültürel bağlarla bağlandığını ve bu bağların ortak düşünüşü ve bakış açısını oluşturduğunu ve böylece milletin oluştuğu söylenebilir. Millî bağın, ortak kültürün kişilik

gelişimine etkisi yadsınamaz. Kültürün bir parçası olan deyimler, dil edinim sürecinde bireyin hafızasında dinleme ile yerini bulmaktadır. Bunun sistemli bir şekilde öğretilmesi için 11 yaşını beklemek çok da doğru değildir. Çünkü çocuklar kültür içinde deyimlerle karşılaşarak doğal yolla öğrenmektedir. Okul çağına gelene kadar duyarak edinilen deyimler okula başladıktan sonra öğrenilebilir. Birinci sınıf, okuma yazma becerisinin kazandırıldığı sınıf olarak düşünülüp dil öğretiminin bu aşamasından sonra kelime servetini zenginleştirmeye deyimler de katılabilir. Bu bakımdan ilköğretim ikinci sınıf, deyim öğretilmeye başlanması için uygun olabilir. Bunun sistemli bir şekilde yapılması da bu servetin zenginleşmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Burada önemli olan doğru yöntem ve tekniği seçebilmek, sonra da uygulayabilmektir. Çocuklarda sözcük dağarcığının önemli ölçüde ve hızla zenginleştiği dönem, ilköğretim dönemidir. Özellikle ilk okuma ve yazma evresini aşan çocuklar, ilköğretim süresince günlük yaşamda kullanılması gereken sözcüklerin büyük bir bölümünü öğrenirler. Bunun dışında, bu günlük konuşma diline türlü bilgi dallarına özgü yeni sözcük ve terimleri de katar (Kavcar, Oğuzkan, ve Sever, 2004, s. 6). Ortak bir kelime serveti yaratmak kelime öğretimi ile sağlanabilir. Bu düşünceyle “İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin kelime servetini zenginleştirmede iki farklı öğretim tekniğinin etkisi nedir?” araştırma sorusuna cevap aranarak aşağıdaki alt problemler doğrultusunda çalışma şekillenmiştir.

- İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinden deyimleri öğrenebilen ve öğrenemeyenlerin yüzdelik dilimlere dağılımları nasıldır?
- Resim-hikâye tekniğinin ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinden deyimleri öğrenebilenlerin dağılımı nasıldır?
- Geleneksel kelime öğretim teknikleri ile resim-hikâye tekniğiyle deyim öğretimi arasında başarı yönünden bir fark var mı?
- Kazandırılması hedeflenen iki ayrı deyim grubu, öğrenme başarısı yönünden bir farklılığa etken midir?
- Deney grubunun cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumları, deyim öğrenmede başarıyı etkileyen faktörler midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma deneysel yöntemle yapılmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü okul rastlantısal olarak seçilmiştir. Araştırmada “Ön-Son Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen” kullanılmıştır. Gerçek deneysel desen modellerinden biri olan bu desen literatürde en çok karşılaşılan modellerden biridir. “*Bu klasik bir modeldir. Önce denekler şans, örnekleme yoluyla seçilerek iki grup oluşturulmuştur. Sonra yine şans yöntemiyle bu gruplar deney ve kontrol grubu olarak tayin edilmiştir. Böylece gruplar deney başlamadan önce eşitlenmiş ve seçme etkisi kontrol altına alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarını aynı gözlemci test edebileceğinden bu tür araştırmalarda araç etkisi de bir problem değildir. Ancak deneklerin deney grubundan mı yoksa kontrol grubundan mı olduklarını bilememelerinde yarar vardır*” (Kaptan, 1998, s. 88).

### Araştırma grubu

Araştırmanın evreni, 2009-2010 eğitim öğretim yılı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Kırıkkale ilindeki resmî ilköğretim okullarında okuyan 2. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. İlköğretim 2. sınıflarla yapılan bu uygulama için Kırıkkale Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra seçkisiz olarak seçilen Şehitler İlköğretim Okulunda çalışma yürütülmüştür. Şehitler İlköğretim Okulunda yer alan 6 şube içerisinde rastgele seçilen C ve F şubeleri ile uygulama yapılmıştır. C ve F şubelerinde okuyan 64 (altmış dört) öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu öğrenciler arasında uygulamaların hepsine katılan 50 (elli) öğrencinin verileri değerlendirmeye alınmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Uygulamaya başlamadan önce Türkçe Öğretim Programı (1-5. Sınıflar için), Deyimler Sözlüğü, 2. sınıf ders kitapları incelenmiştir. Deneye başlamadan önce araştırmacı bu yaş grubunu tanımak

amacıyla ön uygulama yapmıştır. Ön uygulamada öğrencilerle Türkçe dersi yapılmış, bu yaş grubu için Millî Eğitim Bakanlığının uygun gördüğü metinler ve programda yer alan etkinlikler ile ön uygulama tamamlanmıştır. Ön uygulamada edinilen izlenimler ile asıl uygulamanın yapılması için gerekli materyaller hazırlanmıştır. Deneysel çalışma ile öğretilecek deyimler Metin Yurtbaşı'nın "Deyimler Sözlüğü"nden seçilmiştir. Bir ön-test hazırlanarak öğrencilerin deyimleri bilip bilmedikleri tespit edilmiştir. Tespit edilen deyimlerin tematik yaklaşıma uygun olarak bir tema içinde yer almasına özen gösterilmiştir. Bu bakımdan programda yer alan "Dünyamız ve Uzay" teması ile somutlaştırılması ve resmedilmesi daha kolay olacağı düşünülen çocukların günlük yaşamda karşılaşabileceği hayvanların kullanıldığı deyimler seçilmiştir. Kelime servetinin önemi göz önünde bulundurularak bu servete deyimlerin de katılması gerektiği düşüncesi ile araştırma gerçekleştirilip sonuçları da ortaya konulmuştur. Soyut kavramlarla, mecaz anlamlarıyla yüklü deyimlerimizin daha kolay anlaşılabilmesi için Türkçemizdeki yolların biri de onları somut sözlerle birlikte kullanmaktır. İlk sınıflarda okuyan öğrenciler bildikleri organ adlarıyla yapılan deyimleri belki daha iyi öğrenip kullanabilirler. Bu tür deyimlerde yer alan somut sözler veya organ adları ile uzun uzun anlatmaya gerek kalmaksızın, kısa bir açıklama ile daha kolay anlaşılır duruma getirebilirler (Gözaydın, 2010, s. 1149). Deyim öğretimi için uygun deyimler bu düşünce ile seçilmiştir. Öncelikle tematik yaklaşımla öğretim yapan Türkçe Öğretim Programını (1-5. Sınıflar) esas alarak Dünyamız ve Uzay teması ile alakalı deyimler seçilmiştir. İkinci grup deyimler seçilirken de somutlaştırma kolaylığına çocukların gündelik yaşamda karşılaşacağı hayvanların geçtiği deyimler olmasına özen gösterilmiştir.

Deyim öğretmek için seçilen yöntem-teknik de oldukça önemlidir. Çalışmada resim-hikâye tekniği kullanılmıştır. Resim-hikâye tekniği, bir hikâyede yer alan belli sayıdaki deyim ile bu deyimleri ifade eden resimlerin kullanılması temeline dayanmaktadır. Soyut anlamları, görsellerle somutlaştırma ve anlamlı bütün içerisinde deyimleri birbiriyle ilişkilendirip kavratmayı esas almaktadır. *Öğretme*, *pekiştirme* ve *değerlendirme* süreçlerinde bulmaca çözme, tamamlama vb. farklı öğretim tekniklerinin kullanıldığı bu teknik, kelime öğretimi amacıyla geliştirilmiştir. Uygulama ile bu tekniğin deyim öğretiminde de başarı sağladığı görülmüştür. Bir derste en fazla beş yeni deyim verilmesine dikkat edilmiştir. Bu çerçevede seçilen 30 deyim 6 ayrı metne yerleştirilmiştir. Bu metinler için uzman görüşü alınmıştır. Metinlerin ikinci sınıflar için uygun olduğu yönünde görüş alındıktan sonra bir uzman tarafından deyimlerin anlamına ve metne uygun olarak resmedilmiştir.

Tematik yaklaşımla hazırlanan program esas alındığından öğretilecek deyimlerin ilk grubunu programda yer alan "Dünyamız ve Uzay" teması ile ilgili 15 deyim oluşturmuştur: "dürbünün tersiyle bakmak, bir bardak suda fırtına koparmak, dünyayı kaç bucak olduğunu anlamak, dünyayı hiçe saymak, denizden çıkmış balığa dönmek, gözleri ufukta güneşi aramak, günleri gece olmak, gök gibi gürleyip şimşek gibi çakmak, ırmakları düze sokmak, dünyası başına dar gelmek, dünyayı toz pembe görmek, dünya penceresi, dünyadan haberi olmamak, gökte ararken yerde bulmak, dünya dünya olalı." Deyim öğretiminin ikinci grubunu bu yaş grubu çocukların hayvanlara olan ilgi ve sevgisi dikkate alınarak, televizyon, bilgisayar ve çizgi filmlerden tanıdığı "Hayvanlar"ın yer aldığı deyimler oluşturmaktadır. Bu deyimlerin resimle ifade edilebilir olmasına da dikkat edilmiştir: "fareler cirit atmak, sinek avlamak, devde kulak, öküz öldü, ortaklık ayrıldı, aralarından kara kedi geçmek, ata binmeden ayaklarını sallamak, balıklama dalmak, örümcek bağlamak, kuş kondurmak eşeğin büyüğünü ahırda unutmak, kaplumbağaya binmek, leyleğin yuvadan attığı yavru, dananın kuyruğu kopmak, keçi gibi başını sallamak, bülbül kesilmek" Bu deyimleri içeren bir metin örneği ve hazırlanan görselleri verilmiştir:

### BERKAY İLE DEDESİ

Berkay, sekiz yaşında çok mutlu bir çocuktur. Neşeliydi, yüzünden gülücükleri eksik olmazdı. Onu görenler, **dünyayı toz pembe görmek** insanı ne kadar da güzelleştiriyor, diye düşünürlerdi.

Bugün, Berkay için üzücü bir gündü. Dedesi ameliyat olacaktı. Bugünden sonra dedesinin daha çok dinlenmesi gerekecekti. Berkay ile dedesi, birlikte güzel vakit geçirirlerdi. Berkay'ın en iyi oyun arkadaşı dedesiydi. Annesi ve babası bütün gün işteydi. Berkay onlar işteyken evde dedesiyle kalırdı. Birlikte oyunlar oynar, parka giderlerdi.

Berkay en çok parkta oyun oynamayı severdi. Artık parka gidemeyeceklerdi. Dedesi iyileşinceye kadar dışarı bile çıkamayacaklardı.

Dedesi erkenden hastaneye gitti. Berkay pencerenin önüne oturdu, dedesini beklemeye başladı. Onun için endişeleniyordu. Annesi yanına geldi ve “Deden akşama doğru gelecek, burada o kadar bekleyemezsin, istersen odanda oyna.” dedi. Berkay, biraz bekledikten sonra annesinin sözünü dinleyip odasına gitti. Kitaplarını karıştırdı, oyuncaklarını düzenledi, bir süre sonra oyuna daldı.

Birden zil sesi ile irkildi. Koşarak kapıya gitti. Babasıyla dedesi gelmişlerdi. Dedesinin gözünde bant vardı. Onu gördüğüne çok sevindi. Berkay heyecanla sordu:

-Dede, nasılsın? Dedesi gülerek:

-İyiyim evlat, **dünya pencere** perde çekildi, dedi.

Doktorlar, dedesinin iki gözünü de ameliyat etmişler; sonra da zarar görmesin diye bantlarla kapatmışlardı. Bu nedenle dedesi birçok zorluk yaşadı. Tabi, Berkay da... Dedesi ameliyat olduğundan beri dışarıya çıkmıyorlar, evde oturuyorlardı. Berkay'ın canı çok sıkılıyordu. Özellikle bugün, bu güneşli güzel havada evdeydiler. Berkay bugün parka gitmeyi çok istiyordu. Annesi ve babası işe gitmişlerdi, evde bir tek dedesi vardı. Berkay dedesine:

-Bugün parka gidelim mi? diye sordu. Dedesi:

Oğlum bandajlarım açıldı ama gözlerim hâlâ iyi görmüyor; dışarıya çıkmamız doğru olmaz, dedi. Dedesinin gözlerinin iyi görmemesi Berkay'ı üzdü. Berkay dedesinin bir an önce iyileşmesini istiyordu.

-Dede, ne zaman iyileşeceksin? diye sordu. Dedesi:

-Birkaç ay içinde gözlerim daha iyi göreceğim. O vakit istediğimiz zaman parka gidebiliriz, dedi.

Parka gidemedikleri için üzüldü; ama dedesini üzmemek istemiyordu, oyuncaklarını aldı ve salonun bir köşesine çekildi. Berkay oyuncaklarıyla oynarken **dünyadan haberi olmazdı**. Ne kadardır oynadığının, etrafında neler olduğunun farkında değildi. Birden dedesinin onu çağırdığını duydu:

-Efendim dedeciğim, dedi. Dedesi:

-Gözlüğümü bulamadım evlat, gördün mü? diye sordu. Berkay:

-Hayır dedeciğim, sana yardım edeyim mi?

Dede torun gözlüğü aramaya koyuldular. Bütün evi aradılar; fakat bulamadılar. Her ikisi de artık bulamayacaklarını düşünüyorlardı. Dedesi:

-Bırak oğlum, akşam annene söyleriz, o bulur, dedi.

Berkay koşarak dedesinin kucağına oturdu. Dedesinin tumbul yanaklarını iki eliyle sıkıştırıyor, bir yandan da o yanaklara öpücükler konduruyordu. Dedesi:

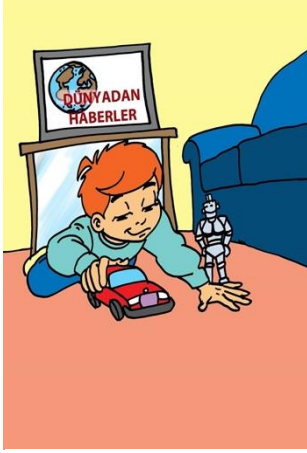
-Oğlum ellerin temiz mi? Daha yeni ameliyat oldum, mikrop kapmamam gerek, dedi.

Berkay özür dileyip ellerini yıkamak için banyoya koştu. Bir de ne görsün! Aynanın önünde dedesinin gözlüğü... Berkay çok mutlu oldu. Sevinçle “Dede!” diye bağırdı, “Gözlüğün buradaymış!” Dedesi: “Gözlüğü **gökte ararken yerde bulduk**.” dedi. Çünkü gözlüğü her yerde aramışlardı ama banyoya bakmak akıllarına gelmemişti. Berkay gözlüğü bulduğuna çok sevindi. Kendisini bir kahraman gibi hissediyordu. Çünkü tıpkı kahramanlar gibi faydalı olmuştu. Dedesi, onun sayesinde akşama kadar zorluk yaşamayacaktı. Akşam annesi ve babası geldiğinde gözlüğü bulduğunu anlatacaktı.

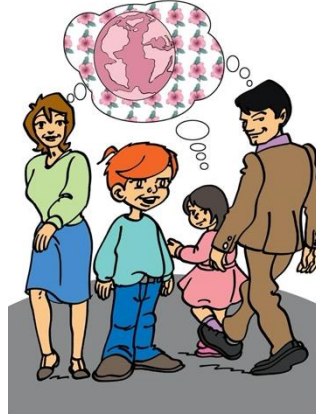
Akşam babası ve annesi, Berkay'ın anlattıklarını büyük bir dikkatle dinlediler. Dedesine yardımcı olduğu için ona teşekkür ettiler. Kendisini bir kahraman gibi hissetmesini biraz abartılı buldular; ancak ona bütün gece “kahraman” diye seslendiler. Dedesi, bu konuşmaları gülerek izledi ve torununu sevindirmek için:

-**Dünya dünya olalı** böyle kahramanlık görmedi evlat, dedi.

Berkay, bütün gece mutlu ve neşeli bir çocuk olarak oradan oraya zıpladı durdu. Yatağına uzandığında içinden “Hayat ne güzel!” diye geçirdi. O, **dünyayı toz pembe görüyordu**. Kocaman bir gülümseme ile uykuya daldı.



Şekil 3. "Dünyadan haberi olmamak" deyiminin görseli



Şekil 2. "Dünyayı toz pembe görmek" deyiminin görseli



Şekil 1. "Dünya penceresi" deyiminin görseli



Şekil 4. "Gökte ararken yerde bulmak" deyiminin görseli



Şekil 5. "Dünya dünya olalı" deyiminin görseli

### İşlem / Verilerin Toplanması

Uygulama yapmak üzere Kırıkkale ili Merkez ilçesinde bulunan Şehitler İlköğretim Okulu seçilmiştir. Ailelerin gelir seviyeleri ve eğitim düzeyleri göz önüne alındığından aynı okulda yer alan iki sınıf Deney ve Kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda farklı iki kelime öğretimi tekniği uygulanmıştır. Çalışmada ön test, ara test ve son test uygulanmıştır. Bütün testlerde üretici ve alıcı kelime hazinesi dikkate alınarak iki farklı test yapılmıştır. Testlerin sonuçları karşılaştırılmıştır. Kontrol ve deney grubunda öğretim teknikleri karşılaştırıldığından aynı ölçme aracı kullanılmıştır. Bütün testler her iki grupta da aynıdır.

Araştırmanın asıl uygulaması 11 haftalık bir süre içerisinde tamamlanmıştır. Uygulama 2009-2010 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirmiştir. Haftada iki gün (salı ve perşembe) uygulama yapılmıştır. Eğitime verilen aralarda ya da okulun programı ile uyuşmayan günlerde araştırma bir sonraki güne aktarılarak sürdürülmüştür (çarşamba ve cuma). Uygulamada bir hafta 2 ve 3. ders saatlerinde deney grubu ile 4 ve 5. ders saatlerinde kontrol grubu ile diğer hafta 2 ve 3. ders saatlerinde kontrol grubu ile 4 ve 5. ders saatlerinde deney grubu ile dönüşümlü olarak çalışma yürütülmüştür. Bu uygulamanın amacı ders saatinin etkisini aza indirmektir. Uygulama deney ve kontrol grubunda perşembe günleri 2. ve 4. ders saatlerinde değiştirilerek yürütülmüştür.

Deneyde kullanılan resim-hikâye tekniğinin aşamaları şöyledir: “Motivasyon,” Hikâyenin okunması, Resimlerin gösterilmesi, Resim-deyim ilişkisinin kullanılması, Deyimlerin anlamlarının metnin bütünlüğünden, resim-deyim ilgisinden çıkarılması, öğrencilerin deyimlerle ilgili yazılar yazması Tekrar, pekiştirme (Dramatizasyon, Resimli kartlar), Ara test, Genel tekrar, Hatırlatma, Son test. Kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemin aşamaları şunlardır: “Motivasyon, Metnin (hikâyenin) okunması, Deyimlerin anlamlarının sözlükten bulunması, Deyimleri cümle içinde kullanma, Tekrar, pekiştirme (Anlamlara yönelik, açıklama kartları, Sözel hatırlatma), Ara test, Genel tekrar, hatırlatma, Son test.”

### Verilerin Analizi

Belirlenen deyimlerle ilgili testler deyimi öğretmeden önce ön test, öğretimin ardından ara test ve temayı içeren üç metin işlendikten sonra son test uygulanmıştır. Bütün testlerde hem sözlük bilgisi hem de cümle içerisinde uygun şekilde kullanımına yönelik sorular hazırlanmıştır. Üretici ve alıcı kelime hazinesi dikkate alınmıştır. Deyimin aktif olarak kullanılmasında tekniğin etkisi de ölçülmeye çalışılmıştır. Deyim, anlamının bilinmesi ve doğru kullanılması açısından değerlendirilmiş başarı yüzde olarak ifade edilmiştir. Araştırma verileri betimsel istatistikler ve Fisher Exact testi yardımıyla analiz edilmiştir. Her deyim için ayrı ayrı öğrenme durumları ile ilişkilendirilmiştir. ( $p>0,05$ )

### Etik Kurulu İzni

Araştırmada MEB tarafından gerekli izinler alınarak çalışma gönüllü olan öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca metinler ve testleri için beş uzman görüşü alınmıştır.

Kurul adı =MEB

Karar tarihi= 18/09/2009

Belge sayı numarası= B.08.4.MEM.4.7100.02.-311/15726

### Bulgular

Araştırmada, ilköğretim 2 sınıf öğrencilerinin deyim öğrenme durumları ortaya konmak üzere yapılan deneysel çalışmanın bulgularına yer verilmiştir.

### İlköğretim ikinci sınıf öğrencileri soyut anlam içeren deyimleri öğrenebilir mi?” birinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Tablo 1.

*Dünyamız ve Uzay Temasındaki Deyimlerin Ön Test, Ara Test ve Son Test Bulguları*

	Ön test		Ara test		Son test	
	Deney grubu	Kontrol grubu	Deney grubu	Kontrol grubu	Deney grubu	Kontrol grubu
Dürbünün tersiyle bakmak	-	%2	%86	%36	%86	%48
Bir bardak suda fırtına koparmak	-	%6	%80	%28	%88	%40
Dünyanın kaç bucak olduğunu anlamak	%2	%2	%66	%22	%86	%42
Dünyayı hiçe saymak	%2	%4	%58	%30	%86	%46
Denizden çıkmış balığa dönmek	-	-	%74	%46	%86	%50
Gözleri ufukta güneşi aramak	%2	%2	%64	%18	%84	%38
Günleri gece olmak	%2	%2	%82	%34	%86	%56
Gök gibi gürleyip şimşek gibi çakmak	%4	-	%72	%34	%94	%50
Irmakları düze sokmak	%10	%4	%74	%28	%86	%38
Dünyası başına dar gelmek	%4	%2	%48	%12	%66	%34
Dünyayı toz pembe görmek	%2	%8	%72	%24	%50	%26
Dünya penceresi	%4	%4	%88	%26	%84	%30

## İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetini Zenginleştirme Üzerine Deneysel Bir Çalışma

Dünyadan haberi olmamak	%2	%8	%76	%26	%84	%30
Gökte ararken yerde bulmak	%8	%2	%86	%34	%78	%26
Dünya dünya olalı	%4	%2	%82	%16	%90	%42
Deyimlerin öğrenilme düzeyleri	%3,06	%3,2	%73,8	%27,6	%82,26	%39,73

Bu deyimlerin her iki grup içinde ön test sonuçları deney grubu için %3,06; kontrol grubu için %3,20 şeklindedir. Her iki grubun bu deyimleri öğretimden önce bilmediği ortaya çıkmaktadır. Deyimler resim-hikâye tekniğiyle öğretildikten sonra deney grubunun öğrenme başarısı %73,8 olarak tespit edilmiştir. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunda ise başarı %27,6'da kalmıştır. Öğretimden sonra yapılan tekrarlardan her iki grup için de öğrenme yüzdesinde artış görülmüştür. Deney grubunda %73,8 olan ara test sonucu son testte %82,26'ya ulaşmıştır. %8,40 oranında öğrenme yüzdesinde artış gözlenmiştir. Kontrol grubunda %27,60 olan öğrenme yüzdesi tekrarlar ile %39,73'e ulaşmıştır. Bulgular, resim-hikâye tekniğiyle yapılan deyim öğretiminin geleneksel yöntemle göre daha etkin ve başarılı öğrenme sağladığını; ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin de uygun yöntem kullanıldığı zaman deyimleri öğrenebildiklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 2.

*Hayvanlar Konulu Deyimlerin Ön Test, Ara Test, Son Test Bulguları*

	Ön test		Ara test		Son test	
	Deney grubu	Kontrol grubu	Deney grubu	Kontrol grubu	Deney grubu	Kontrol grubu
Fareler cirit atmak	-	-	%94	%60	%98	%34
Sinek avlamak	-	%4	%74	%48	%88	%32
Devede kulak	%10	%2	%62	%38	%90	%36
Öküz öldü, ortaklık ayrıldı	%6	%6	%56	%12	%94	%22
Aralarından kara kedi geçmek	%28	%8	%66	%28	%98	%28
Ata binmeden ayaklarını sallamak	%12	%14	%80	%18	%92	%50
Balıklama dalmak	%12	%4	%82	%36	%96	%46
Örümcek bağlamak	%4	%10	%80	%26	%100	%28
Kuş kondurmak	%16	%4	%74	%36	%90	%22
Eşeğin büyüğünü ahırda unutmak	%6	%2	%84	%50	%84	%36
Kaplumbağaya binmek	%8	%6	%92	%22	%92	%30
Leyleğin yuvada attığı yavru	%4	%6	%90	%16	%92	%28
Dananın kuyruğu kopmak	%10	%6	%90	%18	%88	%34
Keçi gibi başını sallamak	%12	%2	%82	%24	%90	%26
Bülbül kesilmek	%10	%2	%84	%36	%92	%42
Deyimlerin öğrenilme düzeyleri	%9,2	%5	%79,33	%31,2	%92,26	%32,93

Hayvanlar konulu deyimler içerisinde seçilerek öğretilen 15 deyim için ön test, ara test ve son test sonuçları Tablo-34'te verilmiştir. Bu deyimlerin her iki grup içinde ön test sonuçları deney grubu için %9,20; kontrol grubu için %5 şeklindedir. Her iki grubun bu deyimleri öğretimden önce bilmediği ortaya çıkmaktadır. Deyimler resim-hikâye tekniğiyle öğretildikten sonra deney grubunun öğrenme başarısı %79,33 olarak tespit edilmiştir. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunda ise %31,2'de kalmıştır. Öğretimden sonra yapılan tekrarlardan her iki grup için de öğrenme yüzdesinde artış görülmüştür. Deney grubunda %79,33 olan ara test sonucu son testte %92,26'ya ulaşmıştır. %12,13 oranında öğrenme yüzdesinde artış gözlenmiştir. Kontrol grubunda %31,2 olan öğrenme yüzdesi tekrarlar ile %32,93'e ulaşmıştır. Bulgular, resim-hikâye tekniğiyle yapılan deyim öğretiminin geleneksel yöntemle göre daha etkin ve başarılı öğrenme sağladığını; ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin de uygun yöntem kullanıldığı zaman deyimleri öğrenebildiklerini ortaya koymaktadır.



**“Resim-hikâye tekniğiyle ilköğretimin ikinci sınıf öğrencileri deyim öğrenebilir mi?” ikinci alt problemine dair bulgu ve yorumlar**

Tablo 3

*Deney Grubu Ön Test, Ara Test, Son Test Bulguları*

	Ön test	Ara test	Son test
Dünyamız ve Uzay	%3,20	%73,8	%82,26
Hayvanlar	%9,20	%79,33	%92,26
Genel Ortalama	%6,20	%76,56	%87,76

Deyimleri resim-hikâye tekniği ile öğretimi yapılan deney grubunda deyimlerin öğrenme genel oranları Tablo-3’te verilmiştir. Ön test sonuçlarına bakıldığında tüm deyimler %6,20 oranında bilinmektedir. Deyimler resim-hikâye tekniği ile öğretimi öğretildikten sonra bu oran %76,56’ya yükselmiştir. %70,36 gibi yüksek bir oranda başarı sağlanmıştır. Kelime öğretiminde tekrarın ve pekiştirmenin önemi yadsınamaz. Öğretim esnasında deyimler tekrar edilmiştir. Bu tekrardan sonra uygulanan son test sonucunda başarı oranının arttığı görülmektedir. Başarı %87,76’dır. Bu artış oldukça önemlidir. Kelime ve kelime grubu öğretiminde tekrar başarıyı artırmaktadır. Uygulamalar sonunda deney grubunda %81,56 gibi önemli bir başarı sağlanmıştır. Bu veriler ışığında resim-hikâye tekniği ile öğretim yapıldığında ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri deyim öğrenebilmektedirler.

**“Geleneksel kelime öğretim teknikleri ile resim-hikâye tekniği arasında başarı yönünden bir fark var mı?” üçüncü alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar**

Tablo 4 .

*Deney Grubu Ve Kontrol Grubu Temalara Göre Ön Test, Ara Test, Son Test Genel Başarı Oranları*

	Dünyamız ve Uzay			Hayvanlar		
	Ön test	Ara test	Son test	Ön test	Ara test	Son test
Deney grubu	%3,06	%73,8	%82,26	%9,20	%79,3	%92,26
Kontrol grubu	%3,20	%27,6	%39,73	%5,00	%31,2	%32,93

Tablo 4’e göre resim-hikâye tekniği, geleneksel yöntemle göre deyim öğretiminde daha başarılı sonuçlar sağlamıştır. Dünyamız ve Uzay Temasına ait deyimlerin öğretimi sürecinde ara testte geleneksel yöntemle elde edilen başarı %27,6 iken resim-hikâye tekniğinde %73,8’e ulaşmıştır. Hayvanlar ile ilgili deyimlerin öğretim sürecinde geleneksel yöntemle öğretimde %31,2’lik bir başarı sağlanırken resim-hikâye tekniğiyle %79,3’lük bir başarı yakalanmıştır. Son testlerde ise geleneksel yöntemin başarısı her iki grup deyim için de %39,73 ile %32,93 oranlarında gerçekleşirken resim-hikâye tekniğinin başarısı %82,26 ile %92,26 gibi yüksek düzeylere çıkmıştır. İki yöntem arasındaki başarı yönünden elde edilen sonuçlara göre resim hikâye yönteminin lehine %59,33’tür. Görüldüğü gibi resim-hikâye tekniği, deyim öğretiminde geleneksel yöntemden daha başarılı sonuçlara ulaştırmaktadır.

**“Kazandırılması hedeflenen deyim grupları, öğrenme başarı yönünden bir farklılığa etken midir?” dördüncü alt probleme dair bulgu ve yorumlar:**

Tablo 5.

*Deney Grubu Ve Kontrol Grubu Temalara Göre Ön Test, Ara Test, Son Test Genel Başarı Oranları*

	Dünyamız ve Uzay			Hayvanlar		
	Ön test	Ara test	Son test	Ön test	Ara test	Son test
Deney grubu	%3,06	%73,8	%82,26	%9,20	%79,3	%92,26
Kontrol grubu	%3,20	%27,6	%39,73	%5,00	%31,2	%32,93

## İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetini Zenginleştirme Üzerine Deneysel Bir Çalışma

Dünyamız ve Uzay teması ile ilgili deyimler ve hayvan adlarının bulunduğu deyimleri öğrenme yüzdeleri açısından incelendiğinde ön test sonuçlarında görüldüğü gibi hayvanların geçtiği deyimler daha çok bilinmektedir. Son test sonuçlarında deney grubunda Dünyamız ve Uzay temasıyla ilgili deyimlerin %82,26 öğrenilme yüzdesine karşılık hayvan adlarının bulunduğu deyimlerin %92,26 oranında öğrenildiği görülmektedir. Bu farkın öğretme sürecinde Dünyamız ve Uzay temasıyla ilgili deyimlerin önce öğretilmesinden öğrencilerin yöneme ve araştırmaya alışmasından, hayvanlara duydukları ilgiden kaynaklandığı düşünülmektedir. Her iki grup deyim öğrenilme başarıları arasında %10'luk bir fark oluşmuştur. Bu fark dikkate alınarak, öğrencilere öğretilmesi hedeflenen deyimlerin seçiminde onların ilgileri dikkate alınmalıdır, Şeklinde bir yorum yapılabilir.

Deney grubunun cinsiyet ve okul öncesi eğitim durumları deyim öğrenmede başarıyı etkileyen faktörler midir? beşinci alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

### *Cinsiyet açısından değerlendirme*

Deney grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre deyimleri öğrenme durumlarına ilişkin tablo aşağıda görülmektedir (Tablo 6).

Tablo 6.

### *Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Deyimleri Öğrenme Durumları*

	Kız		Erkek	
	Öğrenen	Öğrenemeyen	Öğrenen	Öğrenemeyen
Dünyanın tersiyle bakmak	7	4	12	2
Bir bardak suda fırtına koparmak	10	1	13	1
Dünyanın kaç bucak olduğunu anlamak	9	2	12	2
Dünyayı hiçe saymak	7	4	11	3
Denizden çıkmış balığa dönmek	10	1	13	1
Gözleri ufukta güneşi aramak	9	2	11	3
Günleri gece olmak	10	1	11	3
Gök gibi gürleyip şimşek gibi çakmak	8	3	12	2
Irmakları düze sokmak	6	5	7	7
Dünyası başına dar gelmek	9	2	13	1
Dünyayı tozpembe görmek	3	8	9	5
Dünya penceresi	8	3	11	4
Dünyadan haberi olmamak	10	1	12	2
Gökte ararken yerde bulmak	7	4	12	2
Dünya dünya olalı	8	3	12	2
Fareler cirit atmak	10	1	14	0
Sinek avlamak	10	1	12	2
Devede kulak	7	4	8	6
Öküz öldü, ortaklık ayrıldı	7	4	12	2
Aralarından kara kedi geçmek	6	5	9	5
Ata binmeden ayaklarını sallamak	6	5	10	4
Balıklama dalmak	8	3	11	3
Örümcek bağlamak	9	2	14	0
Kuş kondurmak	6	5	9	5
Eşeğin büyüğünü ahırda unutmak	7	4	10	4
Kaplumbağaya binmek	9	2	11	3
Leyleğin yuvada attığı yavru	7	4	12	2
Dananın kuyruğu kopmak	6	5	11	3
Keçi gibi başını sallamak	7	4	12	2
Bülbül kesilmek	6	5	8	6

Deyim öğrenmede cinsiyetin başarıyı etkileyen bir faktör olup olmadığı Fisher- Exact testi ile araştırılmış, test sonuçlarına göre cinsiyetin başarı açısından önemli bir faktör olmadığı görülmüştür (tüm deyimler için  $p>0,05$  bulunmuştur).

Tablo 7.

*Deney Grubundaki Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Almalarına Göre Deyimleri Öğrenme Durumları*

	Okul öncesi eğitim almış		Okul öncesi eğitim almamış	
	Öğrenen	Öğrenemeyen	Öğrenen	Öğrenemeyen
Dümbünün tersiyle bakmak	17	4	2	2
Bir bardak suda fırtına koparmak	21	0	2	2
Dünyanın kaç bucak olduğunu anlamak	17	4	3	1
Dünyayı hiçe saymak	15	6	3	1
Denizden çıkmış balığa dönmek	19	2	4	0
Gözleri ufukta güneşi aramak	19	2	2	2
Günleri gece olmak	19	1	2	2
Gök gibi gürleyip şimşek gibi çakmak	16	5	4	0
Irmakları düze sokmak	10	11	3	1
Dünyası başına dar gelmek	16	5	4	0
Dünyayı tozpembe görmek	10	11	2	2
Dünya penceresi	16	5	3	1
Dünyadan haberi olmamak	19	2	3	1
Gökte ararken yerde bulmak	17	4	2	2
Dünya dünya olalı	16	5	4	0
Fareler cirit atmak	20	1	4	0
Sinek avlamak	20	1	2	2
Devede kulak	13	8	2	2
Öküz öldü, ortaklık ayrıldı	18	3	1	3
Aralarından kara kedi geçmek	13	8	2	2
Ata binmeden ayaklarını sallamak	14	7	1	3
Balıklama dalmak	18	3	1	3
Örümcek bağlamak	20	1	3	1
Kuş kondurmak	14	7	1	3
Eşeğin büyüğünü ahırda unutmak	16	5	1	3
Kaplumbağaya binmek	17	4	3	1
Leyleğin yuvada attığı yavru	17	4	2	2
Dananın kuyruğu kopmak	16	5	1	3
Keçi gibi başını sallamak	17	4	2	2
Bülbül kesilmek	13	8	1	3

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının deyim öğrenmede başarıyı etkileyip etkilemediğini belirlemek için Fisher-Exact testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre okul öncesi eğitim almış olmanın yalnızca “Öküz öldü, ortaklık ayrıldı.” deyimini öğrenmede bir farklılık yarattığı ( $p<0,05$ ), diğer deyimleri öğrenmede ise önemli bir faktör olmadığı gözlenmiştir (tüm deyimler için  $p>0,05$  bulunmuştur). Sözü edilen deyim için elde edilen sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

*“Öküz Öldü, Ortaklık Ayrıldı” Deyimini Öğrenme İle Okul Öncesi Eğitim Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Fisher-Exact Test Sonuçları*

Öğrenme durumu	Okul öncesi eğitimi		Toplam	Pearson X	sd	p
	Almış	Almamış				
Öğrenen	18	1	19	6,79	1	0,03

Öğrenemeyen	3	3	6
Toplam	21	4	25

Tablo 8’de görüldüğü üzere okul öncesi eğitim almış öğrenciler ile okul öncesi eğitim almamış öğrenciler arasında okul öncesi eğitim almış öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul öncesi eğitim almış öğrenciler “Öküz öldü, ortaklık ayrıldı.” deyimini okul öncesi eğitim almamış öğrencilerden daha iyi öğrenebildiği görülmektedir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Resim-hikâye tekniğinin kullanıldığı deney grubunda bütün deyimlerde yüksek bir öğrenme başarısı sağlanmıştır. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunda başarı yüzdesi ise oldukça düşüktür. Bu bakımdan ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin kelime servetini zenginleştirmede öğretim tekniğinin oldukça etkili olduğu belirlenmiştir.

Dürbünün tersiyle bakmak” deyimini deney grubunda %86 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %48 oranında öğrenilmiştir. “Bir bardak suda fırtına koparmak” deyimini deney grubunda %88 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %40 oranında öğrenilmiştir. “Dünyanın kaç bucak olduğunu anlamak” deyimini deney grubunda %86 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %42 oranında öğrenilmiştir. “Dünyayı hiçe saymak” deyimini deney grubunda %86 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %46 oranında öğrenilmiştir. “Denizden çıkmış balığa dönmek” deyimini deney grubunda %86 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %50 oranında öğrenilmiştir. “Gözleri ufukta güneşi aramak” deyimini deney grubunda %84 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %38 oranında öğrenilmiştir. “Günleri gece olmak” deyimini deney grubunda %86 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %56 oranında öğrenilmiştir. “Gök gibi gürleyip şimşek gibi çakmak” deyimini deney grubunda %94 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %50 oranında öğrenilmiştir. “İrmakları düze sokmak” deyimini deney grubunda %86 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %38 oranında öğrenilmiştir. “Dünyası başına dar gelmek” deyimini deney grubunda %66 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %34 oranında öğrenilmiştir. “Dünyayı tozpembe görmek” deyimini deney grubunda %50 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %26 oranında öğrenilmiştir. “Dünya penceresi” deyimini deney grubunda %84 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %30 oranında öğrenilmiştir. “Dünyadan haberi olmamak” deyimini deney grubunda %84 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %30 oranında öğrenilmiştir. “Gökte ararken yerde bulmak” deyimini deney grubunda %78 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %26 oranında öğrenilmiştir. “Dünya dünya olalı” deyimini deney grubunda %90 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %42 oranında öğrenilmiştir. “Fareler cirit atmak” deyimini deney grubunda %98 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %34 oranında öğrenilmiştir. “Sinek avlamak” deyimini deney grubunda %88 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %32 oranında öğrenilmiştir. “Devede kulak” deyimini deney grubunda %90 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %36 oranında öğrenilmiştir. “Öküz öldü, ortaklık ayrıldı.” deyimini deney grubunda %94 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %22 oranında öğrenilmiştir. “Aralarından kara kedi geçmek” deyimini deney grubunda %98 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %28 oranında öğrenilmiştir. “Ata binmeden ayaklarını sallamak” deyimini deney grubunda %92 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %50 oranında öğrenilmiştir. “Balıklama dalmak” deyimini deney grubunda %96 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %46 oranında öğrenilmiştir. “Örümcek bağlamak” deyimini deney grubunda %100 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %28 oranında öğrenilmiştir. “Kuş kondurmak” deyimini deney grubunda %90 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %22 oranında öğrenilmiştir. “Eşeğin büyüğünü ahırda unutmak” deyimini deney grubunda %84 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %36 oranında öğrenilmiştir. “Kaplumbağaya binmek” deyimini deney grubunda %92 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %30 oranında öğrenilmiştir. “Leyleğin yuvadan attığı yavru” deyimini deney grubunda %92 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %28 oranında öğrenilmiştir. “Dananın kuyruğu kopmak” deyimini deney grubunda %88 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %34 oranında öğrenilmiştir. “Keçi gibi başını sallamak” deyimini deney grubunda %90 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %26 oranında öğrenilmiştir. “Bülbül kesilmek” deyimini deney grubunda %92 oranında öğrenilirken kontrol grubunda %42 oranında öğrenilmiştir.

### **İlköğretim ikinci sınıf öğrencileri soyut anlam içeren deyimleri öğrenebilir mi?**

Çocuklar, küçük yaştan başlayarak yaşadıkları kültürün unsurları ile karşılaşmakta ve bunları doğal olarak öğrenmektedir. Deyimler soyut anlam içeriyor olsalar da günlük yaşamda sık karşılaşılan ve kalıp olarak öğrenilen kelime gruplarıdır. Bu nedenle deyim öğretimine kelime öğretimi ile aynı anda başlanabilir. Bu amaçla yapılan çalışmada öğrencilerin deyimleri öğrenebildikleri ortaya çıkmıştır: Resim-hikâye tekniğini kullanılan deney grubu öğrencileri, deyimleri, ortalama %87,26 oranında başarı göstererek öğrenmişlerdir. Geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin deyimleri öğrenme başarıları ise ortalama %36,33'tür. Kısacası, ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri uygun yöntem ve teknik kullanılarak yapılan öğretimle soyut anlam içeren deyimleri kolaylıkla öğrenmektedirler.

### **Resim-hikâye tekniğiyle ilköğretimin ikinci sınıf öğrencileri deyim öğrenebilir mi?**

Resim-hikâye tekniği, bir hikâyede yer alan belli sayıda deyim ile bu deyimleri ifade eden resimlerin kullanılması temeline dayanmaktadır. Soyut anlamları, görsellerle somutlaştırma ve anlamlı bütün içerisinde deyimleri birbiriyle ilişkilendirip kavratmayı esas almaktadır. *Öğretme, pekiştirme ve değerlendirme* süreçlerinde bulmaca çözme, tamamlama vb. farklı öğretim tekniklerinin kullanıldığı bu yöntem, sözcük öğretimi amacıyla geliştirilmiş olsa da deyim ve atasözü öğretimi için de başarı sağlamıştır. Deneysel çalışmada iki farklı tema kapsamında 30 deyim öğretilmesi hedeflenmiştir. Bunlardan 28 tanesinde öğrenme başarıları %75'in üzerindedir. Hedeflenen 30 deyimden sadece 2 tanesinde öğrencilerin daha düşük bir başarı ile öğrenme gerçekleştirdikleri belirlenmiştir: "Dünyası başına dar gelmek" deyiminin öğrenilme başarıları %66'dır, "Dünyayı tozpembe görmek" deyiminin öğrenilme başarıları ise % 50'dir. Öğretilmesi hedeflenen 30 deyimden 28 deyim yüksek öğrenilme başarıları, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerine deyimlerin doğru tekniklerle öğretilebileceğini göstermektedir. Resim-hikâye tekniği ile deyim öğretimi yapılan deney grubunda genel başarı yüzdesi %87,26'dır. Sonuç olarak "resim-hikâye tekniği" ile öğretim yapıldığında ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri deyim öğrenebilmektedirler.

### **Geleneksel kelime öğretim teknikleri ile resim-hikâye tekniği arasında başarı yönünden bir fark var mı?**

İlköğretim (II. Sınıf) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda deyim öğretimi yoktur. Gelişim özellikleri yönünden bu yaşlardaki çocukların soyut öğrenmeleri gerçekleştiremedikleri düşünülmüştür. Hâlbuki kelime öğretimi sözü edilen programda yer almış ve kelime öğretiminin sözlüklere dayandırılması istenmiştir. Kısacası ilköğretim (II.Sınıf) Türkçe Dersi Öğretim Programı, kelime öğretiminde geleneksel yöntemi esas almaktadır. Çalışmada geleneksel kelime öğretimi yöntemiyle yapılan deyim öğretiminde başarı ortalaması %33,36 olmuştur. Denenen resim-hikâye tekniğiyle deyimleri öğrenme oranı ise oldukça yüksek bir başarı sayılabilecek %82,26'lık genel başarıya ulaşmıştır. Her iki yöntem arasında resim-hikâye tekniğinin lehine % 48,9'luk bir fark görülmektedir. Bu farka göre "resim-hikâye tekniği", geleneksel yöntemden daha başarılı öğrenme sağlamaktadır.

### **Kazandırılması hedeflenen deyim grupları, öğrenme başarıları yönünden bir farklılığa sebep oldu mu?**

Deneysel çalışmada iki farklı tema için on beşer deyim öğretilmiştir. Öğrencilerin "Hayvanlar"la ilgili deyimleri öğrenme oranı, "Dünyamız ve Uzay" temasına ait deyimlerin öğrenilme oranına göre daha başarılı çıkmıştır. Başarı farkı, bu yaş çocuklarının hayvanlara duydukları ilgiden ve bu deyimlerin daha somutlanabilir olmasındandır. Resim-hikâye tekniğiyle sürdürülen öğretim sonunda iki temaya ait deyim gruplarının öğrenilme başarıları arasındaki fark, % 10'dur. Bu fark, içinde hayvan adı geçen deyimler lehinedir.

### **Deney grubunun cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumları deyim öğrenmede başarıyı etkileyen faktörler midir?**

Deney grubu öğrencilerinin %44'ü kız, %56'sı erkektir. Fisher-Exact testi ile sorgulandığında kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin deyimleri öğrenme durumlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin %84'ü okul öncesi eğitimi alırken %16'sı okul öncesi eğitimi almamıştır. Fisher-Exact testi ile sorgulandığında okul öncesi eğitimi durumunun "Öküz öldü, ortaklık ayrıldı." deyimini dışında deyim öğrenmede anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitimi alanlar, "Öküz öldü, ortaklık ayrıldı." deyimini okul öncesi eğitim almayanlara göre anlamlı farklılıkla öğrenmişlerdir.

Öğrencilerin kelime servetini zenginleştirme içerisinde deyimler mutlaka bulunmalıdır ve deyim öğretiminde farklı öğretim yöntem-tekniplerinden yararlanılmalıdır. Deyim öğretimi açısından İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı gözden geçirilmeli ve ikinci sınıftan itibaren söz varlığını geliştirme amacının kazanımlarına deyim öğretimi de eklenmelidir

İlköğretim ikinci sınıf öğrencileri, deyim öğrenebilmektedirler. Ancak, başarıda en önemli etkenlerden biri yöntemdir. Bu noktadan hareketle farklı yöntemlerle deyim öğretilmelidir ve her düzey için hangi yöntemlerin kullanılacağı araştırılmalıdır. Kelime ve deyim öğretiminde kullanılacak yöntemlerle ilgili başka çalışmalar yapılmalıdır.

Deyimi öğretimine yer veren kitaplar, tek bir yöntem ve etkinlik örneği üzerinde yoğunlaşmamalı, farklı yöntem ve etkinliklerle deyim öğretimi gerçekleştirilmelidir. Öğretmenler de deyim öğretiminde değişik yöntemlerden yararlanma yoluna gitmelidirler.

Türkçe Öğretim Programı, deyim öğretimine ilköğretim ikinci sınıftan itibaren yer vermelidir. Sınıf seviyesi ve deyimlerin öğrenilme güçlük derecesine dikkat edilerek öğretilecek deyimler programda bir liste hâlinde gösterilmelidir. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerine deyim öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim verilmelidir. Türkçe Öğretim Programı'nda deyim listelerinin yer alması konusunda çalışmalar yapılmalıdır. İlk sınıflarda öğretilen deyimler, sonraki sınıflarda düzenli olarak tekrar edilmeli, deyimlerin kelime servetine katılması sağlanmalı

### Kaynaklar

- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözvarlığı*. Ankara: Engin Yayınları.
- Akyol, H. (1997). Kelime öğretimi. *Millî Eğitim*, 134, 46-47.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2014). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. A. Kırklılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi (4. Baskı) (ss. 193-229)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyüz Aru, S. (2013). *Yeni ilköğretim programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Barın, E. ve Demir, C. (2006). *Türk dil bilgisi 1*. Ankara: Öncü Kitap.
- Baş, B. (2005). 2005 yılında yayımlanmış bazı çocuk dergilerindeki söz varlığı üzerine bir değerlendirme. Hüseyin Kıran (Ed.). XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi-Kongre Kitabı-2, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Baş, B. ve Karadağ, Ö. (2012). Söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye'de yapılan temel araştırmalar. *Millî Eğitim*, 193, 81-105.
- Baş, B. ve İnan-Yıldız, F. (2015). 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61.
- Başoğlu, N., Kaplan, T. ve Okur, A. (2014). İlköğretim birinci kademe sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 50-65.
- Bıçer, N. ve Polatcan, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED] 54, , 811-828
- Demirekin, M. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçenin anlamlandırılmasında kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanımı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Doğan, Y. (2014). Yabancılar Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98.
- Erkan, A. G. (1999). *Dört temel dil becerisi üzerine*. *Dil Dergisi*. 76, 50-63.

- Gözaydın, N. (2010), İlköğretimde soyut ve somut kavramların öğretilmesi. *Türk Dili-Dil ve Edebiyat Dergisi*, 702. 1147-1152.
- Gür, T., Coşkun, İ., & Sağlam, F. (2013). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları bütüncesinin kelime hazinesini geliştirme eğitimi açısından incelenmesi, *Turkish Studies*, 8(1), 1561-1570.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaplan, M. (1982). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kavcar, C., Ferhan O. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi, Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türk dili üzerine araştırmalar-3*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2018). *Kelime öğretimi*. Ankara: Kriter
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 293-307.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi müfredat programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Memiş, M.R. (2018). Kelime hazinesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Turkish Studies*, 13(19) 1273-1289.
- Okur, A. ve Dağtaş, A. (2014). Ortaokula yönelik kelime öğretimi çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 66-84.
- Örge, F. (2003). İlköğretim I. kademe beşinci sınıfta deyimlerin öğretimine ilişkin kullanılabilecek aktivitelere yönelik bir araştırma. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özbay M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özkırmı, A. (1994). *Dil ve anlatım*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe ders kitaplarında sözcük dağarcığını geliştirme sorunu ve çözüm Yolları, *Dil Dergisi*, 122, 84-91.
- TDK Güncel Türkçe Sözlük (2020). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 06/05/2020 tarihinde erişilmiştir.
- Tosunoğlu, M. (1998). *İlköğretim okuluna başlayan öğrencilerin okuma- yazmayı öğrenmeden önceki kelime serveti üzerine bir araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yurtbaşı, M. (1996). *Deyimler sözlüğü*. İstanbul: Excellence Publishing.
- Zorpuzan, R. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kavram haritalarının kelime öğretimi üzerine etkisi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

### Extended Abstract

#### Introduction

Children of school age learn most of the words that should be used in daily life during primary education after the initial reading and writing phase. These words include new words and terms, even idioms and proverbs, specific to everyday speech and various branches of knowledge. It is necessary to know the meaning of words and word groups correctly for effective and accurate communication. The enrichment of vocabulary happens naturally in the family environment and then is done in a planned way at school. Considering the developmental characteristics, vocabulary learning happens fast at young ages. With this in mind, one might think that idioms can be learned at a young age. The most important basis here is that the child can naturally learn words or groups of words that he/she encounters very often in a daily life. Creating a common vocabulary list can be achieved through vocabulary teaching. With this motivation, following research questions are addressed:

- "What is the effect of two different teaching techniques on enriching the vocabulary of primary school second grade students?"

- What is the distribution of primary school 2<sup>nd</sup> grade students who can learn idioms and those who cannot?
- How is the distribution of those who can learn the idioms from the 2<sup>nd</sup> grade primary school students of the picture-story technique?
- Is there any difference in success between traditional vocabulary teaching techniques and teaching idioms with picture-story technique?
- Are the two groups of idioms aimed to gain a factor in a difference in terms of learning success?
- Are the gender and pre-school education status of the experimental group factors affecting the success in learning idioms?

### Method

This is an experimental study. The school where the study was conducted was selected randomly. "Randomly Selected Pre-Post Control Group Design" was used in the present study. The universe of the research included the 2<sup>nd</sup> grade students who studied in Şehitler Primary School in Kırıkkale province, which was selected randomly after obtaining the necessary ethical permissions.

Thirty idioms suitable for two themes, thirty illustrations of the idioms and pre-test, interim test and post-test were used in the study.

### Result and Discussion

"Did the picture story technique enhance the learning idioms of the 2<sup>nd</sup> grade students of primary school education?" This research question was addressed. The picture-story technique is based on the use of a certain number of idioms in a story and the use of pictures expressing these idioms. It is based on concretizing abstract meanings with visuals and associating idioms with each other in a meaningful whole. The techniques of puzzle solving, completion etc. were used in teaching, reinforcement and evaluation processes. Although this method, in which different teaching techniques were used, was developed for vocabulary teaching, it also proved to be successful for teaching idioms and proverbs. In the experimental study, it was aimed to teach 30 idioms within the scope of two different themes. 28 of these idioms were successfully learned, which equals to over 75% success rate. It was determined that in only 2 of the target 30 idioms, students learned with a lower success: The learning success of the phrase "Dünyası başına dar gelmek" [*his/her life becomes upside-down*] was 66%, and the learning success of the phrase "Dünya penceresi" [*the eye*] was 50%. The success rate of learning 28 idioms out of 30 showed that idioms could be taught with the correct technique to the 2<sup>nd</sup> grade primary school students. The overall success rate in the experimental group that learned idioms with the picture-story technique was 87.26%. As a result, primary school 2<sup>nd</sup> grade students could learn idioms when teaching with the "picture-story technique".

"Is there any difference between traditional vocabulary teaching techniques and picture-story technique in terms of success?" The average success rate in teaching idioms with traditional vocabulary teaching method was 33.36%. With the picture-story technique, the success rate of learning idioms were calculated as 82.26%, which could be interpreted as a very high success. There was a difference of 48.9% between the two methods in favor of the picture-story technique. According to this difference, "picture-story technique" was proved to be more successful than the traditional method.

"Are the two groups of idioms aimed to gain a factor in a difference in terms of learning success?" For this research question, fifteen idioms were taught for two different themes in the experimental study. The rate of learning the idioms about "Animals" was more successful than the rate of learning the idioms belonging to the "Our Earth and Space" theme. The difference in success rates could be due to the interest that children at this age had in animals and the fact that these idioms were more concrete. The difference between the learning success of the idiom groups belonging to the two themes at the end of the teaching carried out with the picture-story technique was 10%. This difference was in favor of idioms in which animals were mentioned.



"Are the gender and pre-school education status of the experimental group factors affecting success in learning idioms?" 44% of the experimental group students were girls and 56% were boys. Based on the analysis performed by the Fisher-Exact test it was concluded that there was no significant difference in learning idioms except for "Öküz öldü, ortaklık ayrıldı" [*The ox is dead then the partnership is terminated*] statement. Those who received pre-school education showed a significant difference for this idiom compared to those who did not receive pre-school education.

Primary school 2<sup>nd</sup> grade students can learn idioms. Idioms are suggested to be used in enriching the vocabulary of the students, and different teaching methods-techniques are also suggested to be used in idiom teaching. From this point on, idioms should be taught with different methods, and methods to be used for each level should also be investigated. Other studies should also be conducted on different methods to be used in teaching words and phrases.



## Bir Şiir Vikisi Kullanmak: Bu Ortam Dijital Bir Çağda İngilizce Öğretmen Adaylarının Şiir Yazma ve Şiir Yazmayı Öğretme Konusunda Meslekî Bilgi Öğrenmelerine Nasıl Destek Olabilir?\*

Kadir Vefa TEZEL\*\*

### Öz

Bu makalede bir grup İngilizce öğretmeni adayının katılımıyla şiir hakkında işbirlikli bilgi yapılandırmak üzere oluşturulan çevrimiçi bir Viki topluluğu ile ilgili yapılan nitel bir çalışmanın bir bölümünü sunuyoruz. Makalemiz öğretmen adaylarının dijital bir ortamda yazma deneyimlerini ve yazar olarak kendileriyle ilgili algılarını araştırmaktadır. Biz özellikle hizmet öncesi yılları boyunca Birleşik Krallık ve Kanada'da farklı ortamlarda çalışan iki grup öğretmen tarafından bu dijital ortamda girilen (hem işbirlikli hem de bağımsız) şiir yazma süreçlerine odaklanmaktayız. Çok çeşitli iletişim olanaklarını içinde barındıran Viki ortamının bu öğretmenlere şiir yazmayı öğrenmeleri için sunduğu imkânları (Laurillard, Stratford, Lucklin, Ploughman ve Taylor, 2000) araştırıyor ve bu imkânların öğretmenlerin yaptıkları işbirlikleri ve yazdıkları şiirler üzerindeki etkisini sorguluyoruz. Bu çalışmada öğretmen adaylarının Viki yazışmalarını analiz ederken yazar olarak kendilerini nasıl biçimlendirdiklerini ve dijital bir üçüncü alanda birbirlerinin devam eden çalışmalarına nasıl müdahale ettiklerini gözlemlemekle ilgilendik. Ayrıca, Viki'nin kendilerine eğitim aldıkları yılda şiir yazma öğretimi konusunda meslekî bilgi öğrenmelerine nasıl destek olduğunu ve bu desteğin yazma öğretmenleri olarak gelecekteki sınıf içi uygulamaları için getirebileceği sonuçları araştırmak istedik.

**Anahtar Kelimeler:** İşbirliği, dijital diyalog, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, çevrimiçi topluluk, şiir, şiir pedagojisi, meslekî bilgi öğrenme, Viki, şiir yazma

### Using a Poetry Wiki: How Can the Medium Support Pre-service Teachers of English in their Professional Learning about Writing Poetry and Teaching Poetry Writing in a Digital Age?

#### Abstract

In this paper we report on one aspect of a qualitative study about an online wiki community, which was developed to build collaborative knowledge about poetry among a group of pre-service English teachers. Our paper explores pre-service teachers' experiences of writing in a digital medium and their perceptions of themselves as writers. We focus specifically on the processes of poetry writing (both collaborative and independent) undertaken in this digital medium by two groups of teachers, who were working in contrasting settings in the UK and Canada during their pre-service year. We investigate the affordances (Laurillard, Stratford, Lucklin, Plowman, & Taylor, 2000) that a multimodal, wiki environment offered these teachers for learning about poetry writing and question the impact that these affordances have had both on the teachers' collaborations and the poetry they wrote. In analysing the pre-service teachers' wiki writings we were interested to

\* Çeviri Makalesi. Eser yazarlarından yazılı izin alınarak çevrilmiştir. Çevirisi yapılan makalenin orijinal künyesi şu şekildedir: Dymoke, S. and Hughes, J. (2009) 'Using a poetry wiki: how can the medium support pre-service teachers of English in their professional learning about writing poetry and teaching poetry writing in a digital age' *English Teaching: Practice and Critique*, 8 (3), 91-106.

\*\* Dr. Öğretim Üyesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Bolu, vefa2000@gmail.com , ORCID: 0000-0002-2636-1221

observe how they shaped themselves as writers and intervened in each other's work in progress within a digital third space. We also wanted to explore how the wiki had supported their professional learning about the teaching of poetry writing during their training year and the implications that this support could have for their own future classroom practice as teachers of writing.

**Keywords:** Collaboration, digital dialogue, Initial Teacher Education, online community, poetry, poetry pedagogy, professional learning, Viki, writing poetry

### Giriş

Bu makalede bir grup İngilizce öğretmen adayının katılımıyla şiir hakkında işbirlikli bilgi yapılandırmak üzere oluşturulan çevrimiçi bir Viki topluluğu ile ilgili yapılan nitel bir çalışmanın bir bölümünü sunuyoruz. Makalemiz öğretmen adaylarının dijital bir ortamda yazma deneyimlerini ve yazar olarak kendileriyle ilgili algılarını araştırmaktadır. Biz özellikle hizmet öncesi yılları boyunca Birleşik Krallık ve Kanada'da farklı ortamlarda çalışan iki grup öğretmen tarafından bu dijital ortamda girilen (hem işbirlikli hem de bağımsız) şiir yazma süreçlerine odaklanmaktayız. Çok çeşitli iletişim olanaklarını içinde barındıran Viki ortamının bu aday öğretmenlere şiir yazmayı öğrenmeleri için sunduğu imkânları (Laurillard, Stratford, Lucklin, Ploughman ve Taylor, 2000) araştırıyor ve bu imkânların onların yaptıkları işbirlikleri ve yazdıkları şiirler üzerindeki etkisini sorguluyoruz. Bu çalışmada öğretmen adaylarının Viki yazışmalarını analiz ederken yazar olarak kendilerini nasıl biçimlendirdiklerini ve dijital bir üçüncü alanda birbirlerinin devam eden çalışmalarına nasıl müdahale ettiklerini gözlemlemekle ilgilendik. Ayrıca, Viki'nin eğitim yıllarında şiir yazma öğretimi konusundaki meslekî bilgi öğrenmelerine nasıl destek olduğunu ve bu desteğin yazma öğretmenleri olarak gelecekteki sınıf içi uygulamaları için getirebileceği sonuçları araştırmak istedik.

Analiz edilen veriler, Viki ortamı aracılığıyla oluşturulan taslak şiirlerden ve bu yazılarla ilgili taslak oluşturma ve iletişim yoluyla evrilen dijital diyaloglardan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış anket yanıtları da incelenmiştir. Öğretmenlerin yazı ve tartışmaları üzerinde yaptığımız analiz, öğretmen adaylarının bir Viki sayesinde işbirliği yaparak dijital okuryazarlıklarını geliştirebilecekleri bazı yolları göstermektedir. Bulgular, bu sosyal yazılımın kullanımının daha da iyileştirilmesi için tavsiyeleri ve Viki'nin bir araç olarak öğretmenlerin meslek hayatlarının başında şiir yazma öğretimi konusunda meslekî bilgi öğrenmelerini desteklemede potansiyel değerini gösteren sonuçları içermektedir.

### Dijital Çağda Şiir Öğretimi

Şiir öğretimi uzun zamandır hem öğretmen adayları hem de çok farklı uluslararası ortamlarda çalışan deneyimli öğretmenler için İngilizce müfredatının kendine özgü pedagojik zorluklar çıkaran bir yönü olarak kabul edilmektedir (Mathieson, 1980; Harrison & Gordon, 1983; Benton, 1984; Andrews, 1991; Thompson, 1996; Dymoke, 2000; Hughes, 2008). Kanıtlar, en azından İngiltere ve Galler'de, şiirin İngilizce müfredatının en az öğretilen kısmı olduğunu göstermektedir (Ofsted, 2007). Öğretmenlerin sınıfta sınırlı sayıda şiir metni kullandıkları ve özellikle ilkökul çocukları için kendi deneyimleriyle doğrudan bağlantılı şiirler okumaları veya yazmaları için çok az fırsat tanıdıkları söylenmektedir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, bir öğretmenin sınıfta şiir türünün başarılı bir şekilde ele alınması konusunda güvenini geliştirmede çok önemli bir aşamadır. (5 ila 19 yaş aralığında ders vermek için eğitilen) birçok İngilizce/dil becerileri öğretmen adayı üniversite eğitimi öncesi veya ön lisansta kendi başlarına şiir yazma konusunda çok sınırlı deneyime sahiptir (Ray, 1999; Dymoke, 2007) ancak, örnek olarak, Birleşik Krallık ve Kanada'da, kendilerinden mutlaka sınıfta şiir ve diğer edebi türlerin yazar ve okuru olarak örnek teşkil etmeleri beklenir (bakınız: Saskatchewan Eğitim 1998 ve Çocuklar, Okullar ve Aileler Dairesi 2008 müfredat politika belgeleri).

Her ne kadar öğretmenin kendi sınıfında bir yazar da olması gerektiği beklentisi, ana dili İngilizce olan tüm ülkelerde müfredat politikası belgelerine dâhil edilmese de, öğretmen-yazarın öğrencilerin kompozisyon becerilerinin gelişimi üzerindeki olası etkisi onlarca yıldır uluslararası bir tartışma konusu olmuştur. Örneğin, Şair Kenneth Koch'un (1970, 1973) New York'taki bir devlet okulunda şiir yazma öğretimini anlatan yazıları ve Donald Graves'in (1981, 1983) New Hampshire'da küçük çocukların yazmaları ve yazdıkları ile ilgili yapılan sınıf içi öğretmen-öğrenci görüşmeleri

## Bir Şiir Vikisi Kullanmak: Bu Ortam Dijital Bir Çağda İngilizce Öğretmen Adaylarının Şiir Yazma ve Şiir Yazmayı Öğretme Konusunda Meslekî Bilgi Öğrenmelerine Nasıl Destek Olabilir?

üzerine olan araştırmaları hem yaygın olarak tartışılmış hem de örnek alınmıştır. Birçok İngiliz araştırmacı ve şair, öğretmenlerin hem şiir yazarı hem de okuru olarak örnek olmalarına duyulan ihtiyaç üzerinde özellikle durmuştur (Stibbs, 1981; Dunn, Styles & Warburton, 1987; Nicholls, 1990; Yates, 1999). Nicholls, “çocukların yetişkinlerin de kelimelerle boğuştuğunu bilmeleri gerektiğini” söylemektedir (1990, s. 27). Stibbs, öğretmenlerin yazarak yazmayı teşvik etmelerini ahlaki bir zorunluluk ve bir çocuğun sınıf içi deneyiminin hayati bir parçası olarak görür: “Öğretmenler bunu yapmadıkça, çıplaklar kolonisindeki terzi mankeni olurlar; bunlar çok yanlış tutumlardır” (1981, s. 49.) Koch'un kendi çalışmaları üzerinde etkisi olduğunu açıkça belirten Yates, mümkün olan her fırsatta çalıştığı ortaokuldaki öğrencilerle birlikte yazdığını söyler ve şöyle der: “Yazdıklarım ille de iyi olmaz ama bu önemli değil; yazmak, risk almak ve bir şeyler denemektir” (Yates, 1999, s. 2).

Şu açık ki, öğretmenlik mesleğinde yeni olanlar henüz cebelleşmeye, kendi zayıf yönlerini tüm çıplaklığıyla göstermeye ve risk alacak cesarete sahip olmayabilirler. Bu tür riskleri almak için destek görecekları fırsatların verilmesine gerçekten ihtiyaç duyabilirler. Dymoke (2000, 2007) tarafından yapılan araştırmada, eğer öğretmen adayları öğretmenlik kariyerleri boyunca şiir pedagojisi hakkında kendilerine destek olacak önemli bir farkındalığı geliştirmelilerse, kendilerine (şiir yazma etkinlikleri de dâhil olmak üzere) yaratıcı benliklerini geliştirmelerine olanak sağlayacak yaratıcı yaklaşımları deneyimlemeleri için erken eğitim fırsatları verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Ayrıca, hizmet öncesi öğretmenler kendi öğrencilerini şiir konusunda gayrete getireceklerse, o zaman, dijital bir çağ için şiirin İngilizce müfredatındaki yerini gerekçeleri ile göstermeli ve yenileyebilmelidirler. Yaratıcılık ve yazma üzerine yapılan araştırmalarını anlatan Grainger, Gooch ve Lambirth, şiirlerin “sadece gücü ve güzelliği gibi bazı nitelikleri tek bir bakış açısından görülen kafese konulmuş aslanlar gibi” olması gerektiğini söyler (Grainger ve ark. 2005, s. 141). Şair Adisa şöyle yazar: “Şiir kâğıda yazılır, ancak orada yaşamaz” (2002, s. 128). Bu alıntıların ikisi de, bizim görüşümüze göre, şiirin 21.yüzyıl müfredatına dâhil edilmesinin önemli bir gerekçesi olan güçlü, dinamik ve çok ortamlı doğasına işaret etmektedir. Biz yalnızca şiirin günlük hayatın ahengi içine şarkı sözleri, Twitter mesajları ve kısa mesajlar yoluyla, sokak dili, protesto miting sloganları, futbol takımlarının tezahürat şarkıları ve reklamların akılda kalıcı kısa şiirli müzikleri aracılığıyla nasıl gömülü olduğunu düşünmeli ve şiirin hakemli şiir yarışmalarında, mikrofonda şiir okuma etkinliklerinde, YouTube yayınlarında nasıl icra edildiğinin ve Şiir Arşivi ([www.poetryarchive.org](http://www.poetryarchive.org)) gibi web siteleri aracılığıyla nasıl erişildiğinin, basıldığı sayfada sonsuza dek mahsur kalan bir araç olmadığının, neşe veren, birden çok ortamda var olan canlı bir araç olduğunun farkında olmalıyız. Bunlara ek olarak, bu etkinliklerin çoğunun gösterdiği gibi, şiir sadece Fildişi Kulesi'ndeki şaire özel bir alan değil, aynı gerçek veya sanal ortamda, birlikte çalışan kişiler tarafından ortak yazılabilen, icra edilebilen, kaydedilebilen veya filme alınabilen bir tür (bkz. örneğin, Gioia, 2004), işbirliğine olanak veren bir araç olabilir. Bizler bu Viki projesinin, şiir türünün bu dinamik, çok ortamlı ve işbirlikçi potansiyeline vurgu yapmasını ve bunlarla yeni bir öğretmenler grubunu cezbetmesini umut ettik.

Araştırmamız, Lankshear ve Knobel (2003), Knobel ve Lankshear (2007), Gee (2004) ve Steinkuehler'in (2005) çalışmalarını içeren “yeni” okuryazarlık çalışmaları yaklaşımı içerisinde yer alan kuramlar tarafından desteklenmektedir. Bunlar, farklı sosyal bağlamlarda gelişen okuryazarlık uygulamaları ve bu uygulamalar ve bağlamlarla ilgili değerlerle ilgilidir. Biz başta dijital metinlerin, özellikle de şiirlerin, onları oluşturanların kullandığı alanlar ve dijital iletişimin eş zamanlı olarak bireyin hem yazar hem de okuyucu olarak oluşması, yansıması, işbirliği yapması ve sergilenmesi için sağlayabileceği olanaklarla ilgileniyoruz. *Metin* kelimesi, Latince dokumak anlamına gelen “*texere*” fiilinden türemiştir. Dijital bir alanda, çok ortamlı bir metin, o metnin aynı zamanda kullanıcıları ve okuyucuları olan birçok oluşturucu tarafından dokunabilir. Metin, birçok farklı iplik ve ortam kullanılarak birleştirilebilir veya “yeniden düzenlenebilir” (Knobel & Lankshear, 2007, s. 8). Başka oluşturucular tarafından sık sık yeniden dokunabilir, yeniden tasarlanabilir (New London Group, 1996) ve değiştirilebilir.

Bu işbirlikçi sürecin içinde bir “ilişkililik” duygusu vardır (Knobel & Lankshear, 2007, s.13), şöyle ki: Metin oluşturmaya katılan kişiler bunu “ilgi alanları” (Gee, 2004, s. 83) veya “yeni üçüncü alan” (Steinkuehler, 2005, s. 17) içinde yaparlar. Gee bu tür alanların iş ve ev dışında bulunduğunu, okullarda öğrenmenin gerçekleştiği mekânlardan çok farklı olduğunu, çünkü katılımcılar arasındaki ilişkilerin

bağlamsal faktörlerden ziyade öncelikle ilgi yoluyla geliştirildiğini söyler. Bu tür grup oluşumları yalnızca metin oluşturmanın nerede ve ne zaman gerçekleşebileceğine dair geleneksel algıları sorgulamakla kalmaz, aynı zamanda acemi/öğrenci ve uzman/öğretmenin kimlik ve ilişkilerini de sorgular.

Dijital teknolojilerin sınıf bağlamlarında kullanımı [Wyatt-Smith & Kimber, (2005), Burn & Durran, (2007) dâhil] birçok araştırmacının gösterdiği gibi uluslararası düzeyde gelişmektedir. Tüm alanlarda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, gittikçe artan bir şekilde dijital teknolojiye erişimleri ve usta kullanıcılar hâline gelmeleri beklenmektedir. Örneğin, bakınız, İngiltere'de öğretmen adayları tarafından uyulması gereken Profesyonel Standartlar (Eğitim ve Geliştirme Ajansı, 2007 - Training & Development Agency, 2007), bilişim ve iletişim teknolojilerinin (ICT) Ontario İngilizce Müfredatına dâhil edilmesi (Ontario Eğitim Bakanlığı, 2007 - Ontario Ministry of Education, 2007) ve "yeni öğretim fırsatlarının" mevcudiyetinin tasdiki ve "Avustralya müfredatının şekli: İngilizce (*The shape of the Australian curriculum: English*) içinde yer alan, Avustralyalı öğretmenler için dijital teknolojilerin ortaya çıkardığı erişim sorunları (Ulusal Müfredat Kurulu, 2009, s. 15 - National Curriculum Board, 2009, p. 15).

Ancak bu, kullanımının öğrenmeyi teşvik etmenin tek veya her zaman en etkili yolu olduğu anlamına gelmez. Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmeye katılmaları için dijital ve diğer teknoloji türlerini kullanıp kullanmama, onları ne zaman ve nasıl kullanmaları konusunda bilinçli seçimler yapabilmeleri için ciddi olarak düşünmelerini sağlayacak şekilde desteklenmelidir. Öğretmenler teknolojinin sadece müfredatın önceden var olan yaklaşımları ve müfredatın çeşitli yönlerini yansıtır yansıtmadığını ya da elde edilebileceklere değer katıp katmadığını ve öğrenme için yeni fırsatlar ortaya çıkarıp çıkarmadığını göz önüne almalıdır (Hennessey, Ruthven & Brindley, 2003). Ayrıca, öğretmenler öğrencilerinin bilgi düzeyleri hakkında varsayımlarda bulunmaktan kaçınmalıdırlar (Buckingham, 2003). Buna ek olarak, Lewis bize müfredat eğitiminin tek başına yeterli olmayacağını hatırlatır: öğretmenler, potansiyellerini tam olarak anlamak istiyorlarsa, dijital teknolojilerden kaynaklanan "yeni düşünce yapısı, uygulamalar ve kimlikler" (Lewis, 2007, s. 230) ile yakından ilgilenmeye başlamalıdırlar. Öğretmen adaylarının dijital teknolojilerin potansiyeli ve kullanımlarıyla ilgili konular hakkındaki anlayışlarını geliştirmelerine destek olma ihtiyacı, aday öğretmenler grubu ile Viki projesini başlatmamızın en önemli nedenlerinden biridir.

Sosyal yazılımlar kullanımı yoluyla (bloglar ve Vikiler gibi) birçok farklı bağlamda çalışan öğrencilere sağlanan fırsatların türleri ve kalitesi üzerine araştırmalar hızla artmaktadır (bakınız, örneğin: Doe, 2006; Richardson, 2006; Hauser, 2007; Wheeler & Wheeler, 2009; Davies & Merchant, 2009). Fakat bizler kendi araştırmamız dışında, özellikle şiir öğretiminin herhangi bir yönünü inceleyen başka bir araştırma bulamadık. Lamb (2004), bir Viki'nin ilk olarak uygulanmasının ders uygulamaları ve normlarının doğruluğunu nasıl tartışmaya açabileceğini söylerken, Vratulis ve Dobson (2008) bir dizi standarda yanıt vermek için birlikte çalışan bir grup öğretmen adayına Viki ortamının sağladığı sosyal hiyerarşi ve sosyal uzlaşıların doğasını araştırmaktadır. Fountain'ın (2005) Viki pedagojisi ile ilgili literatüre genel bakışı, nasıl işbirliği yapılacağına ve/veya işbirliğine, motivasyona, yaratıcılığa ve yeniden teçhizatlanmaya karşı direnişe odaklananlar dâhil olmak üzere, özellikle çalışmamızla ilgili görünen bir dizi pedagojik kaygıya işaret etmektedir.

Buna ek olarak, bu araştırma pedagojik bilginin geliştirilmesine ilişkin olarak Shulman'ın (1986) Mesleki Alan Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi ve Müfredat Bilgisini kapsayan kavramsal çerçevesi, Grossman'ın (1991) ABD'deki öğretmen adaylarının yönelimlerine ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi veren hocaların öğretmen adaylarının alan ve sınıf uygulamaları hakkındaki bilgi ve inançlarını gözden geçirmelerine yardımcı olmadaki rolüne odaklanması ve Gudmundsdottir'in (1995) öğretimde kullanmak amacıyla metinleri yeniden yapılandırmak için "Pedagojik olarak arayan gözler" in gelişimini tarif ettiği teorik perspektiflerle desteklenmektedir.

### **Viki Nedir?**

İlk olarak 1995 yılında geliştirilen Vikiler blog türleridir. İsimleri, Hawai dilinde "hızlı" anlamına gelen bir kelime olan "wikiwiki" den türetilmiştir. Bir Viki çok hızlı bir şekilde oluşturulabilir. (Örnek olarak: [www.pbwiki.com](http://www.pbwiki.com) adresine gidin ve "eğitmciler" bölümündeki adımları izleyin; 5 dakika içinde yapım aşamasında olursunuz). Viki kullanıcılarına sunulan imkânlar çok ve çeşitlidir. Çevrimiçi işbirliğine

## **Bir Şiir Vikisi Kullanmak: Bu Ortam Dijital Bir Çağda İngilizce Öğretmen Adaylarının Şiir Yazma ve Şiir Yazmayı Öğretme Konusunda Meslekî Bilgi Öğrenmelerine Nasıl Destek Olabilir?**

dayalı kompozisyon yazmayı bir blogda başarılabilir olan şeyleri aşacak şekilde kolaylaştırırlar. İnsanlar dijital ortamda bir Viki topluluğunun üyeleri olarak buluşabilirler. Dijital bir metin oluşturma konusunda yaratıcı bir şekilde işbirliği yapabilir ve/veya başkaları tarafından oluşturulan dijital metinlere düzenleme yapmak için doğrudan müdahale edebilirler ve hatta başka bir kişinin eserini silebilirler. Devam eden işler hakkında dönüt verebilir, bilgi paylaşabilir veya farklı sayfalar veya harici kaynaklar arasında bağlantı kurabilirler. Bu topluluğa üyelik, kendini üye yapma, sayıyla sınırlı olmayan üyelik sayesinde katılma veya (bizim durumumuzda olduğu gibi) açıkça tanımlanmış bir kullanıcı grubu yoluyla olabilir. Bir topluluğun dışındaki diğer okuyucular da Viki'ye göz atabilirler. Ancak, yalnızca katılımcılar paylaşımında bulunabilir veya birbirlerinin çalışmalarını düzenleyebilirler.

Vikinin, *üzerine yeniden yazı yazılmış parşömen* anlamına gelen "palimpsest" (Fountain, 2005) olarak tanımlanması, Viki sayfaları, gelişimlerinin her aşamasında okunabilecekleri ve yeniden gözden geçirilebilecekleri için, çok uygun görünmektedir ve bu, taslakların değerlendirilmesini ve onlara yapılan müdahaleleri kolaylaştıran bir özelliktir. Viki'nin en önemli örneği, dünyanın her yerindeki yabancılar tarafından yazılan ve yeniden yazılan 2,2 milyondan fazla madde içeren çevrimiçi bir ansiklopedi olan Wikipedia'dır. Wikipedia'nın doğasının ve sayfalarının düzenleme yöntemlerinin başlangıcından bu yana çarpıcı biçimde değiştiği iddia edilmektedir (Johnson, 2009). Birleşik Krallık ve ABD'deki sınıf Vikiler'i üzerinde yaptığı analizde, Carrington Vikiler için bir dizi "temel kullanımlar" belirlemiştir (Carrington, 2009, s. 73). Bunlar, bilgiyi yönetmek, anlatılar oluşturmak, kaynakları birleştirmek ve bağlantılar ve sözlüklerin kullanımı yoluyla mevcut metin'e değer katmaktır. Bu Viki şiir projesinde, birincil amacımız anlatılar oluşturmaktır. Ancak proje, Carrington tarafından araştırılan diğer kullanımların bazılarını da kapsadı.

### **Araştırma Yöntemi**

Eylül 2007'de, eğitimlerinin süreceği akademik yıl boyunca İngiltere ve Kanada'daki yüksek öğrenim kurumlarında bulunan (22 ila 42 yaş aralığında) 56 lisans ve lisans üstü öğrenim gören ve mesleğe girmeye hazırlanan İngilizce ve dil becerileri öğretmen adayından oluşan karışık, kolaylıkla örnekleme yoluyla oluşturulan bir örnek grup tarafından kullanılmak üzere bir şiir Viki'si oluşturuldu. Dört kişi, daha önce bir Viki kullanma deneyimine sahipti (bunlardan ikisi için bu deneyim Wikipedia'nın kullanımı anlamına geliyordu). 52 katılımcının ise herhangi bir deneyimi yoktu, ancak önemli sayıda kişi Facebook, MySpace veya canlı sınıf (sanal öğrenme ortamı) gibi sosyal yazılımlara katkıda bulunmuştu. Bir kişi kendisinin Viki konusunda bakir olduğunu belirtti; diğeri dersten önce Viki kelimesini hiç duymadığını söyledi. İlginçtir ki, bu gençlerin her ikisi de Viki'nin en aktif katılımcılarından oldu. Önceki şiir yazma deneyimleri açısından, aday öğretmenlerin %20'sinden daha azı diğer okuyucularla çalışmalarının taslaklarını paylaşmıştı; yaklaşık %50'si -birçok durumda çok sınırlı bir sayı olsa da- şiir yazma deneyimine sahipti. Öğretmen adaylarının şiire karşı tutumları ve bu türle ilgili önceki deneyimleri ve bilgileri, bu çalışmadan kaynaklanan ikinci bir makalede incelenmiştir (Hughes & Dymoke, baskıda).

Viki'yi oluştururken, yukarıda ana hatları belirtilen şiir eğitimi ile ilgili önceki araştırmalarda belirlenen, bu ortamın öğretimi ile ilgili konular ışığında, onun öğretmen adaylarının şiirin çeşitli yönlerini öğretme konusundaki becerilerini ve güvenlerini geliştirmek için sunabileceği olanakları araştırmak istedik. Amaç, öğretmen adayları grubunun:

- şiirin doğası ve başkaları tarafından nasıl tanımlandığı hakkındaki düşüncelerini,
- kendi şiir zevklerini ve bunların nasıl geliştirildiğini,
- şiir öğretimiyle ilgili ilk deneyimlerini,
- şiir öğretimi kaynaklarını,
- birbirlerinin çevrimiçi şiir taslakları ve düzenlemelerini paylaşmasıydı.

Bu şekilde, Viki, İngilizce müfredatının bir parçası hakkında, onların gelişmekte olan pedagojik bilgilerine, sınıf içi uygulamalarına ve inançlarına destek olabilirdi. Buna ilave olarak, şiir yazma, paylaşma, düzenleme ve şiir hakkında yorumları kabul etmenin nasıl bir şey olduğuna dair bazı kişisel içgörüler edinmelerini sağlayacaktı. Bu kompozisyon deneyimleri, bu makalenin ana konusunu oluşturmaktadır ve aday öğretmenlerin yakında sınıflarındaki öğrenciler için uygulamaya başlayacakları

bir dizi deneyimi ifade etmektedir. Bu amaçlar ve araştırmanın ana konusu, en başından itibaren aday öğretmenlerle açıkça paylaşılmıştır. Bizler, öğretmenlerle siber güvenlik ve çevrimiçi katılım/yayın ile ilgili etik konuları incelemeye ve onlara, katkılarını okuyabilecek izleyici(lerin) mizaçları hakkında derinlemesine düşünmeleri için bir fırsat sağlamaya da özen gösterdik.

Öğretmenler, her biri bir şiir türünün adıyla isimlendirilen karışık Birleşik Krallık ve Kanada gruplarına yerleştirildiler. Bu isimlendirmelerdeki niyetimiz sadece şiirin tanınabilir yönlerine atıfta bulunmaktı. Ancak, bu niyetimizin, soneler, destanlar veya gazeller yazmak zorunda kalacakları ihtimalinden dolayı ödü patlayan belirli gruplardaki bazı öğrenciler tarafından yanlış anlaşıldığını çabucak öğrendik. Onlara durumun böyle olmadığına dair güvence vermek için hızlıca hareket etmek durumunda kaldık ve Viki'nin gelecekteki sürümlerinde çok daha az korkutucu grup başlıkları kullanacağımıza söz verdik. Öğrencilerin tepkileri kendi içlerinde de ilginçti; çünkü hem konu bilgileri ile hem de şüphesiz kendilerinin de kariyerlerinin bir noktasında karşılaşacakları ve öğretmek zorunda kalacakları belirli şiir türlerini tartışma ve yazma konusundaki güven düzeyleri ile ilgili sorunları ortaya çıkardılar.

Her katılımcıdan bir dizi şiir tanımına yanıt olarak en az iki paylaşımda bulunmalarını istedik ki, böylece en azından Viki ortamının nasıl çalıştığını görebilsinler. Bundan sonra, öğretmenler hem kendi grupları içinde hem de gruplar arasında devam eden çalışmalarını paylaşmaya razı ve teşvik edildiler. Sıkı bir kontrole tabi tutmak yerine, ara sıra e-posta yoluyla ve bazı ders oturumlarında, onlara Viki'nin varlığını hatırlatmayı umduk. Ayrıca, kendilerinden birbirlerinin taslakları hakkında yorum yapmaları istendi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi veren hocalar da bu sürece düzenli olarak katıldı. 2008'in sonbaharında başlayan ikinci bir öğretmen adayları grubuyla, bu görevler isteğe bağlı görevlerle, pedagojinin çeşitli yönlerine daha yapılandırılmış bir odaklanma sağlamak için düzeltilti. İlk yılda Viki'ye olan hevesimizin katkıları üzerinde potansiyel olarak gereksiz bir etkiye sahip olabileceğini düşündüğümüz için ikinci grup hocalar tarafından çok daha az müdahaleye maruz kaldı.

Katılımcıların algıları ve şiir taslakları, çeşitli nitel yöntemler, yani, seminer tartışma notları, öğretmenler tarafından oluşturulan ve düzenlenen dijital eserler, diğer katılımcılar tarafından Viki'ye eklenen yorumlar ve düşünceler ve ders sona erdikten sonra yapılan anketler kullanılarak içeriden araştırma (Lankshear & Knobel, 2003) yoluyla elde edildi. Veriler önce bağımsız kodlama kullanılarak analiz edildi; ardından, her iki araştırmacı tarafından paylaşıldı ve yeniden kodlandı. Gizliliği korumak için anonimleştirildi. Katılımcılardan yorumların ve taslak çalışmalarının yayınlanması için izin istendi ve alındı. Viki'yi oluşturan iki üniversite hocası da buna katıldı. Bu içeriden araştırma çalışması (Lankshear & Knobel, 2003; Davies & Merchant, 2007) tamamen sorunsuz değildi. Öğrencilerin taslakları hakkında yorum yaparken, ikimiz de öğretmen, değerlendirici, araştırmacı ve birimizin durumunda olduğu gibi, eserleri yayınlanmış bir şair olarak diğer rollerimizin ve deneyimlerimizin oldukça farkındaydık. Bunları bir kenara bırakmaya çalıştık, ancak bunlar kaçınılmaz olarak, müdahalelerimizi ve katılımcıların onlara tepki vermelerini veya kabullenmelerini etkiledi.

### Bulgular

Bizler bu makalede öğretmen adaylarının Viki yazılarını analiz ederken, öncelikle onların kendilerini yazarlar olarak nasıl oluşturduklarını ve dijital üçüncü alanda birbirlerinin henüz tamamlanmamış eserlerine nasıl müdahale ettiklerini araştırmakla ilgilendik. Ayrıca, Viki'nin şiir yazma öğretimi konusundaki mesleki bilgi öğrenmelerine nasıl destek olduğunu ve onun pedagojik bir araç olma potansiyelini kendilerinin gelecekteki kullanımları için ne ölçüde belirlediklerini görmek istedik.

### Yazar olarak öğretmen adayları

Barton (2005), Vikiler'e katılımın, bunun gerektirebileceği kişisel teşhir seviyesi nedeniyle, yazılarında kişisel seslerini ve kimliklerini bulmakta zorlananlar için uygun olmayabileceğini belirtmektedir. Yakın geçmişte, Wheeler ve Wheeler (2009) "bazı öğrencilerin, yazı üsluplarını uyarlama veya fikirlerini gizli bir dinleyicinin incelemesine açmaları gerektiğini anarlarsa, katılım konusunda isteksiz olabileceklerini" iddia etmiştir (s. 4). Projemizde, biz belki de, daha önce de belirttiğimiz gibi, katılımcıların çoğunun daha önce şiir yazma deneyimi çok az olduğu veya hiç olmadığı için yazma üsluplarını uyarlamaktan daha fazlasını yapmalarını istedik. Etkileme arzusu ve diğer

## Bir Şiir Vikisi Kullanmak: Bu Ortam Dijital Bir Çağda İngilizce Öğretmen Adaylarının Şiir Yazma ve Şiir Yazmayı Öğretme Konusunda Meslekî Bilgi Öğrenmelerine Nasıl Destek Olabilir?

tarafından, ekranda gösterildiğinde taslağın (ve yazarın) savunmasızlığının kabulü anket yanıtlarında açıkça belirtildi.

Az sayıda katılımcı, önlerinde açılan boş sayfalarda anlaşılır bir şekilde ihtiyatlı davrandı ve ilk aşamalarda, boş sayfaların altındaki kutulara yorum göndermeyi tercih etti. (Ekranı okurken, bu kutular daha az belirgindir.) Bazı katılımcılar çekinerek boş bir sayfanın ince buzuna adım attılar ve bu üçüncü alanda kendilerini yazar olarak tanıtmaya konusunda ihtiyatlı davrandılar. Kendi eserlerini "kısa şiir" ya da "çok çok kaba taslak" olarak nitelendirdiler. Bir öğrenci şunu yazdı:

*Vay, boş bir sayfa! .... işte başlıyorum! Bu şiirler son derece kaba, son derece düşünülmemiş ve sadece bir süre önce bir veya iki sayfaya karalanmıştı, eğer sayfalar [metinde yazıldığı şekilde] intikam peşinde olsaydı, sanırım ölmüştüm ... Her neyse, konu dışına çıktım, yorum yapmaktan çekinmeyin ve önceden özür dilerim, biraz kaygısız yorumlar yazmaya çalışacağım.*

Bazı öğretmen adayları Viki'nin şiir yazma yönüne coşkuyla karşılık verdiler. İlk dönemde az sayıda kişi, hem kendi şiirleri için okuyucu aramak hem de sevdikleri şiir önerilerini paylaşmak için, farklı gruplara sık sık katkıda bulundu. Onlar, tribünlere oynama ve kısmi olarak bildikleri, ancak çoğunluğunu bilinmedikleri, izleyiciler ile ilişki geliştirme izlenimi verdiler. Bazıları yazar olarak kendileri üzerine düşünmeye ve başkalarının çalışmalarını hakkında yorum yapmaya başladı. Örneğin, bir öğretmen adayı kendi gelişen yaratıcılığı hakkında yorum yaptı ve şunu söyledi: "Sözcük seçimleri ile boğuşuyorum.". Dönem ilerleyip gruplara yerleştirmeler başladığında, diğer öncelikler kaçınılmaz olarak devreye girmeye başladı. Bir katılımcı Viki'de bir süre yok olmasından dolayı özür dileyerek şunu yazdı: "Şu öğretmenlik olayı ön plana çıktı".

Bazıları bu destekleyici ortamın kendilerine ilk defa kendi şiirlerini yazmaları ve paylaşmaları için güven verdiğini gördü. Biri şunu yazdı:

*İtiraf etmeliyim ki, bu şimdiki kadar yazdığım ilk şiir... Bu sayfaya ve sen dostum Haikus'a daha fazla katkıda bulunmaya çalışacağım. "Küller arasında dans ettik"e [sitede yayınlanan başka bir şiir] hayranlık duyuyorum, ve bence, senin gerçek bir yeteneğin var.*

Diğer katılımcılar Viki tarafından sunulan çok ortamlılığı denemeye başladılar: yazılarına ilham veren görüntüleri ve diğer şiir sayfalarına yönlendirme bağlantılarını Viki'ye yapıştırdılar. Bir haiku şiiri yazdıktan sonra, bir öğrenci aynı adlı kendi eseri *Küllerin arasında dans ettik*'ten ilham alan çok güçlü ses ve görüntülerden oluşan bir film yaptı. Öğrenci şunları yazdı:

*"Küllerin arasında dans ettik" şiirime eşlik etmesi için bu akşam hazırladığım bir videoyu ekledim (Haiku sayfasında). 'Şiirimi okuyan ben' videosu değil bu. Aslında, şiirdeki imgeyi destekleyen görsel bir montaj. Şiir kısmen dolaylı gerçeklik hakkında; bu yüzden, benim için aracı olsun diye çevrimiçi ücretsiz bir metinden ses'e dönüştürücü kullandım. Şiirimi yalnızca bunun içine yapıştırdım. Birleşim insan ritmi açısından biraz farklı ve umarım bu "okumaya" ürkütücü bir nitelik verir. Yorumları bekliyorum.*

Web kameraları ile daha az başarılı, bazı çalışmalar da denendi ve bu, gelecekte gelişmeye açık bir alan olmaya devam etmektedir. Projenin ikinci yılında, "dizüstü bilgisayar üniversitesi" olarak bilinen yerde konumlu Kanadalı öğretmen adayları, dâhili web kameraları olan yeni dizüstü bilgisayarlarla metin ve ses eklemenin çok ortamlı yollarını daha kapsamlı bir şekilde denemeye başladılar, ancak bu kaynaklar Birleşik Krallık grubunda yoktu.

Diğer katılımcıların taslak şiirlerine (herkese açık bir alanda) doğrudan müdahale nadiren oldu. Fountain (2005), müdahale etmemeyi çevrimiçi işbirlikli yaratıcı çalışmanın dikkate değer bir özelliği olarak tanımlar. Yine de, bazı aday öğretmenler belirli önerilerde bulundu. Örneğin, biri şöyle dedi: "Belli etmeden buraya "istekler" koyma şeklini seviyorum. Çok hoş. Sence başka bir şeye de uyabilir mi?" Bu yorumların ne ölçüde ele alındığı ve/veya onlar doğrultusunda nasıl hareket edildiği, eser hakkındaki Viki diyalogunun, doğallıktan ve önemli bir gelişme göstermekten yoksun olarak dilbilgisel açıdan bütünlük sağlamaması sonucu çoğunlukla sınırlı kaldı. Bazı aday öğretmenler taslaklarını gözden geçirme niyetinde olduklarını belirttiler, ancak yalnızca küçük bir kısmı bunu aleni olarak çevrimiçi yaptı ve/veya yaptıkları değişiklikleri diğerlerine bildirdi. Bir katılımcı şu yorumu yaptı:

*çok teşekkürler! "Dyke" ile kafiyeli olduğu için "like"ı çıkarmayı düşünmemiştim, çünkü ben aliterasyonu seviyorum ama çıkardığında kesinlikle işe yarıyor....*



*Yeniden yazmanın nasıl gittiğinden haberim olsun :-).*

Bir başkası şunu yazdı:

*Sanırım kaldırmaya çalıştığım "and" ve "the"yı çok fazla kullandım. Teşekkürler A, satır sonu bölme tavsiyesi vb. için. Onu yaptım ve bunun trafik ışıklarının sırasını ve komutlarını daha iyi açıkladığımı düşünüyorum. B, "itti"(pushed), "çekildi" (pulled) ve "esnetti"(stretched)'nin gerçekten metin tarafından manipüle edilmesi önerini de sevdim.*

Bazı öğretmenler sessiz ziyaretçi olarak kalmayı tercih ederek nadiren katkıda bulundu. Ancak, bir yıllık, yoğun bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi dersinde, öğretmen adaylarının sadece sınıfta teşhir olmanın olası korkularıyla yüzleşmek de dâhil olmak üzere birçok zorlukla yüzleşmek zorunda kalmadıkları, aynı zamanda pedagojik ve müfredat ile ilgili ihtiyaçlar tarafından da birçok yöne çekildikleri açıktı. Bazı öğrenciler için, Viki'ye katılım ve taslak çalışmayı paylaşmanın yol açabileceği riskler, bu aşamada öncelik vermeyi seçecekleri bir şey olmayabilirdi.

Taslak şiirler, genellikle bazı bağlamsal bilgilerle, bazen bir dönüt talebi ile veya şiiri yazma ile ilgili amaçların anlatımı ile sunuldu, yani, "Kafiyenin henüz tam olarak doğru olduğunu düşünmüyorum... Amaçlı olarak etrafı kolaçan ederek yürüyen bir tür kedi yürüyüşü yapıyorum." Bazı durumlarda, girişlerde bir yükümlülük duygusu belirgindi. Bazı öğretmenler işe, eski şiirleri (ilkokulda yazılmış olanları bile) veya proje başlamadan önce üzerinde çalışmaya devam ettikleri eserleri yayınlamaya başladı. Bu tür bir yaklaşımda belki de bir güvenlik veya emniyet duygusu vardı. Yavaş yavaş, bu yazarlar yeni eserlere geçtiler.

Toplamda 63 farklı şiir yayınlandı. Bazı öğretmenler 3 veya daha fazla şiir yazarken, diğerleri bu sayfalara hiç katkıda bulunmamayı tercih etti. Yayınlanan şiirlerin çoğu, öğretmen adaylarının devam ettikleri yükseköğrenim kurumlarında düzenlenen yazma atölyeleri veya zorunlu ders oturumlarında tartışılan şiirlerle bağlantılı olan, devam eden çalışmalarıdır. Bunlar, soneler, tablolar ilgili şiirler, haikular, beş mısralık esprili limerick şiirleri ve mermi şeklindeki şiir gibi diğer biçimlerdeki şiirleri içeriyordu. Mermi şiiri, yazarı tarafından Thomas Hardy'nin, Titanik'in batışından sonra yazılan ve buzdağı ile kötü şöhretli geminin ikiz doğumlarını ve kaderlerinde olan çarpışmasını anlatan "The Convergence of the Twain" (1976) (ikilinin yakınsaması) adlı şiiri ile ilgili ders içi tartışmasına atıfta bulunarak tanıtıldı.

*"Üzerinde isim olan mermi" den  
(anlamsız bir cinayet üzerine mısralar)  
III*

*Şimdi takip et beni on altı yıl boyunca  
Kahramanlarımızın ilk kucaklaşmasına  
Kurşun hafifçe merkezine dokunur  
Erkek bebeğin uyuyan yüzünün.*

Nesneler için yazılan şiirler, mobilyalar için yazılan şiirler, tek heceli sözcükler kullanılan şiirler ve George Ella Lyon'un (1999) "Where I'm from" (Geldiğim yer)'inden esinlenen şiirler de yayınlandı.

Kısmen kendiliğinden ortaya çıkan eserlerden oluşan başka, farklı bir grup, aday öğretmenlerin mevcut durumlarından ilham aldı. Bunlar, gönderilen okullar, günlük seyahatler, ders konuları, içerikleri ve hatta bir keresinde, meslekî çalışmalar hocasının PowerPoint kullanımına odaklandı:

*Kasıla kasıla yürüyor zeki ve güzel kadın  
Bir slaytın ardından bir başka slayta  
Hareketsizce oturuyor  
Künt pedagojin  
Parçalanıyor kafamda  
Defalarca*

Beş öğretmen adayı, belki de kendileri gibi düşünen yazarlardan bir karşılık almak için kendi gruplarından farklı gruplarda şiirler yayınladılar. İlginçtir ki, bu beş kişiden dördü erkekti.

**Şiir yazmayı öğretmek ve Vikiler'i pedagojik bir araç olarak kullanmak**

## **Bir Şiir Vikisi Kullanmak: Bu Ortam Dijital Bir Çağda İngilizce Öğretmen Adaylarının Şiir Yazma ve Şiir Yazmayı Öğretme Konusunda Meslekî Bilgi Öğrenmelerine Nasıl Destek Olabilir?**

Ders sona erdikten sonra yapılan anketteki yorumlar aracılığıyla, Viki'nin katılımcıların şiir yazma ve şiir yazma öğretimi üzerindeki etkisine bakıldığında, öğretmenlerin katılım sayesinde güven açısından geliştiklerini hissettiklerini görebiliyoruz (örneğin, "Artık kendi şiirlerimi yazmaya yetecek kadar kendime güveniyorum" ve [ben] "daha az korkuyorum... paylaşmaya daha çok istekliyim"). Daha fazla öğretmen adayı da ders sırasında Viki'ye daha fazla dâhil olmuş olmayı veya bunu yapacak özgüvene sahip olmuş olmayı diledi.

Viki'ye katılanlar da, katılmayanlar da, onun pedagojik bir araç olarak potansiyelinin farkına vardılar. Bir katılımcı şu yorumu yaptı: "Sınıf içi tartışmalarını ve çevrimiçi akran düzeltmelerini biçimlendirmek için bana harika bir model verdi." Kendine daha güvenen, Birleşik Krallık'taki Viki katılımcılarından biri, staja gönderildiği ikinci okulda bir Viki oluşturdu ve bunu İngilizce dersleri arasında hikâye taslaklarını paylaşmak için bir araç olarak çok başarılı bir şekilde kullandı. Kendine güvenen ikinci bir kullanıcı, hizmet öncesi öğretmen eğitimi yılının en sonunda, üç yeni taslak şiiri paylaşmak ve işbirlikli yaratıcı yazma potansiyeli hakkındaki görüşünü söylemek için Viki'ye geri döndü:

*Taslak hazırlama ve çalışma paylaşma fikrini seviyorum. Üstelik insanı teşvik ediyor ve bir atölye ortamı oluşmasını kolaylaştırıyor gibi görünüyor. Dijital alan, insanların çalışmalarını internet/viki vb. öncesinde mümkün olmayan bir şekilde sunmalarına olanak verme açısından harika. vikilerde/bloglarda paylaşım yapmak insanın kendi reklamını yapma ögesini ortadan kaldırıyor ve şiiri daha işbirlikçi hale getiriyor. Bence şiir tam olarak böyle olmalı...*

Her iki öğretmen de ilk öğretmenlik görevleri sırasında Vikiler'i kullanma niyetinde olduklarını belirtti. Ortamın potansiyelini ve onun sağladığı dijital alanda oluşturulabilecek metinleri gördüler. Bizim görüşümüze göre, Gudmundsdottir'in (1995) pedagojik gözleriyle alanı yeniden inşa etmeye başladılar ve biz bu yılın ilerleyen zamanlarında, bu niyetlerini gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini görmek için onlara ve gruptaki diğer öğretmen adaylarına ulaşacağız.

### **Sonuçlar**

#### **Dijital çağda şiir yazmayı öğrenmek**

Öğretmen adayları dijital çağda şiir yazma konusunda kendi katılımlarından ne öğrendiler ve Viki, yazının bu türünün öğretilmesine ilişkin mesleki bilgi öğrenmelerine nasıl destek oldu? Yukarıdaki Viki gönderilerini, şiirlerini ve anket cevaplarını inceledikten sonra, bazı öğretmen adaylarının şiir yazma yeteneklerine güven duymak ve kendilerini yazar olarak ifade etmek için çeşitli türlerde şiir yazmaya başladıkları açıktır. Öğretmen adayları taslaklara müdahale etme yöntemlerini gördüler ve onları tecrübe ettiler. Bunlar kendi yaratıcılıklarını, eserlere eleştirel gözle bakabilmelerini ve ortaya çıkmakta olan öğretim becerilerini geliştirebilecek deneyimlerdir. Grubun bazı üyeleri, dijital ve çok ortamlı iletişimde teknolojik becerilerini yazılı, görsel ve işitsel ortamlar kullanımı yoluyla geliştirdiler. Ancak, sadece birkaç istisna dışında, şiirlerin çoğu yazıldıktan sonra, Grainger ve diğerlerinin dijital bir alanda "kafese konulmuş aslanları" (2005, s. 141) olarak kaldı. Her iki kurumda da düzenlenen şiir atölyelerinin, zorunlu öğretim oturumlarında kullanılan şiirlerle birlikte, paylaşılan eserlerin niteliği üzerinde bir etkisi olacağını umuyorduk (Kullanılan şiirler çeşitli tür, üslup ve icra tarzlarından seçilmişti ve dijital şiir örnekleri içermekteydi.). Bu şiirlerin bir ölçüde, çeşitli tür ve üsluptaki yazılı metinlerin sitede paylaşılmasında bir etkisi mutlaka olmuştur. Bununla birlikte, şiirlerin gizil gücü, örneğin: Podcast veya film olarak, henüz tam olarak fark edilememiştir. Bu, sitedeki şiirlerin hayal kırıklığı yaratan şiirler olduğu anlamına gelmez; tam tersine, Viki tarafından sunulan çoklu ortam olanaklarının öğretmen adaylarının çoğu tarafından kompozisyon aşamasında henüz kullanılmadığını gösterir.

#### **Olanaklar ve Viki kullanım seviyeleri**

Çalışmada farklı düzeylerde Viki kullanımı ortaya çıktı. Bazı öğretmen adayları Viki'nin potansiyelini gördüler ve bazı olanaklarından, özellikle işbirlikli kompozisyon yazma ile ilgili olanlardan, yararlanmaya başladılar. Diğerleri, işbirliğine olanak sağlayan bir ortam olarak potansiyelini gördüler, ancak buna katılmadılar. Belki de onlar gelecekte bir şekilde Viki kullanma konusunda daha az çekingen davranacaklardır. Bir ölçüde, tüm gruplar artık taslak paylaşma korkularının bir kısmını potansiyel olarak ortadan kaldırabilecek olan bir yöntem daha fazla aşına oldu. Hem taslakları görünür kılan hem

de kendi yazdıkları hakkında bir sınıf ortamının veya bir saat uzunluğundaki dersin fiziksel sınırlılıklarının ötesinde mümkün olabilecek olan daha fazla sayıda bakış açısı ve dönüt elde etmenin bir yolunu gördüler ve bazı durumlarda onu kullandılar.

Viki'nin, çoklu ortam olanaklarından ziyade, devam etmekte olan şiir metinlerini paylaşmak ve başkalarına geri bildirim sağlamak için sunduğu olanaklar, öğretmen adayları tarafından en çok kullanılanlar oldu. Bunun nedenlerini tam olarak tespit etmek zordur. Hiç şüphe yok ki, bu kısmen güven ile bağlantılıdır. Boş bir dijital alana adım atıp, şiirinizin ham sözlü hâliyle, destek veren ama büyük ölçüde tanıdık olmayan bir okuyucu kitlesine, kullanma konusunda çok emin olamayacağınız diğer ortamları da kullanmak zorunda kalmadan, teşhir edilmesinin zorluğunu küçümsememeliyiz. Ayrıca, öğretmen adaylarının eğitimlerinin ilk yılındaki bireysel öncelikleri ve çok ortamlı metinler oluşturma konusunda web kamerası ve dijital video gibi kaynaklara erişim ile ilgili sorunları vardır. Kanada grubunun Viki çalışmaları sırasında web kameralarına bir miktar erişimi olmasına rağmen, Birleşik Krallık'taki öğretmen adaylarının çoğunun ihtiyacı yeterince karşılanmış değildi.

### Ek Gelişmeler

Şiiri daha iyi yazmak ve öğretmek için Viki'nin çok ortamlı imkânlarından yararlanmak isteriz. Ayrıca, öğretmen adaylarımızın geliştirmekte olan mesleki icraatlarının diğer yönleriyle aralarında bağlantı kurmalarını sağlamak için daha fazla yazı türlerinde Viki kullanımını araştırmayı amaçlıyoruz. Bu sayede, katılımcılar belki de kendi yazdıklarına ve çevrimiçi kimliklerine daha fazla sahip çıkacak ve İngilizce öğretmenleri olarak, gelişen mesleki icraatlarının diğer yönleriyle daha bütünsel bağlantılar ve paralellikler kurarak, başkalarıyla daha rahat işbirliği yapacaklardır. Gelecekte hizmet öncesi öğretmen grupları için bu işbirliğine dayalı öğrenme ortamının daha fazla iyileştirilmesi ve kullanımı açısından, katılımcıların ihtiyaç ve arzularına göre üçüncü alanın kullanımı ve/veya işgali daha organik bir şekilde gelişsin diye, Viki'nin kullanımında daha az dayatılmış grup yerleştirmelerine, daha fazla yapılandırılmış (ancak isteğe bağlı) görevlere ve daha fazla esnekliğe ihtiyacı olduğunun farkına vardık.

Bu araştırmayı yürütmeye karar verirken, şiire olan ilimiz ve birçok öğretmen adayının şiir öğretiminde karşılaştıkları pedagojik zorlukların farkında olmamız temel motive edici faktörler oldu. Viki, öğretmenlerin kariyerlerinin başlarında şiir yazma öğretiminde mesleki bilgi öğrenmesini desteklemek için yaratıcı riskler almak ve yaratıcı çalışmalara yönelik müdahaleleri bizzat görmek/denemek amacıyla destekleyici bir alan sunması bakımından potansiyel olarak değerli bir araçtır. Belirlediğimiz olanaklar, öğretmen adaylarının geliştirmekte olan sınıf içi şiir yazma mesleki icraatlarına ve kendi şiir yazmalarına bir miktar etki etmiş gibi görünmektedir. Viki'nin uzun vadeli etkisini daha iyi bir şekilde değerlendirmek, şu an yeterli sahibi olan bu öğretmenlerin çoğu sınıfta en az bir tam öğretim yılını tamamladıklarında, kendi şiir öğretme uygulamalarını daha da geliştirdiklerinde, sosyal yazılımlar ve onların içindeki diğer dijital alanların kullanımının öğretimin içine nasıl yerleştirileceği konusunda seçimler yaptıklarında mümkün olacaktır.

### TEŞEKKÜR

Bu araştırmayı yapmamızı sağlayan İngilizce öğretmenlerine teşekkür ederiz.

### Kaynaklar

- Adisa (2002) What is Poetry? In A. Hoyles & M. Hoyles (Eds.), (2002). *Moving voices: Black performance poetry* (pp. 128-129). London: Hansib Publications.
- Andrews, R. (1991). *The problem with poetry*, Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Barton, M. (2005). The future of rational-critical debate in online public spheres. *Computers and Composition*, 22(2), 177-190.
- Benton, P. (1984). Teaching Poetry: The rhetoric and the reality. *Oxford Review of Education*, 10(3), 319-327.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media literacy in schools*. London: Paul Chapman Publishing.

**Bir Şiir Vikisi Kullanmak: Bu Ortam Dijital Bir Çağda İngilizce Öğretmen Adaylarının Şiir Yazma ve Şiir Yazmayı Öğretme Konusunda Meslekî Bilgi Öğrenmelerine Nasıl Destek Olabilir?**

- Carrington, V. (2009). From Wikipedia to the humble classroom Wiki: why we should pay attention to Wikis. In V. Carrington & M. Robinson (Eds.), *Digital literacies* (pp. 65-80). London: UKLA/Sage.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF). (2008). *Teaching for progression: Writing*. DCSF. Retrieved May 17, 2009, from <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/154838> .
- Davies, J., & Merchant, G. (2007). Looking from the inside out: Academic blogging as new literacy. In M. Knobel & C. Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 168-197). New York: Peter Lang.
- Davies, J., & Merchant, G. (2009). Negotiating the blogosphere: Educational possibilities. In V. Carrington & M. Robinson (Eds.), *Digital Literacies* (pp. 81-94). London: UKLA/Sage.
- Doe, C. (2006) Lively language arts: The Digital Age invades the classroom. *Multimedia & Internet@Schools*, 13(5), 30-33.
- Dunn, J., Styles, M., & Warburton, N. (1987). *In tune with yourself*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dymoke, S. (2000). *The teaching of poetry in secondary schools*. Unpublished PhD thesis: University of Nottingham, UK.
- Dymoke, S. (2007). *Pre-service poetry teaching: Can the pursuit of "quality" also embrace creativity?* Paper presented at American Educational Research Association (AERA) 2007 Annual Convention, Chicago, April 7-14, 2007.
- Fountain, R. (2005). *Wiki pedagogy*. Retrieved August 8, 2008, from [www.profetic.org/dossiers/dossiers-imprimer.php3](http://www.profetic.org/dossiers/dossiers-imprimer.php3) .
- Gee, J. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Gioia, D. (2004). *Disappearing ink: Poetry at the end of print culture*. Minnesota: Graywolf Press.
- Grainger, T., Gooch, K., & Lambirth, A. (2005). *Creativity and writing*. London: Routledge.
- Graves, D. (1981). Renters and owners. *English Magazine*, 8, 4 -7.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. London: Heinemann.
- Grossman, P. (1991). What are we talking about anyway? Subject-matter knowledge of secondary English teachers. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*, Vol. 2 (pp. 245-264). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Gudmundsdottir, S. (1995). The narrative nature of pedagogical content knowledge. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning and research* (pp. 24-38). New York: Teachers College Press.
- Hardy, T. (1976). "The convergence of the twain", *The Complete Poems* (pp. 306-7), London: Macmillan.
- Harrison, B., & Gordon, H. (1983). Metaphor is thought: Does Northtown need poetry? *Educational Review*, 35(3), 265-278.
- Hauser, J. (2007). Media specialists can learn Web 2.0 tools to make school more fun. *Computers in Libraries*, 27(2), 6-7; 46-48.
- Hennessey, S., Ruthven, K., & Brindley, S. (2003). Teachers perspectives on integrating ICT into subject teaching: Commitment, constraints, caution and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 155 -192.
- Hughes, J. (2008). The "screen-size" art: Using digital media to perform poetry. *English in Education*, 42(2), 148-164.
- Hughes, J., & Dymoke, S. (submitted). "Wiki-Ed poetry": Transforming pre-service teachers' preconceptions about poetry and poetry teaching.
- Johnson, B. (2009, August 12). Wikipedia approaches its limits. *The Guardian* (Technology). Retrieved August 17, 2009, from <http://www.guardian.co.uk/technology/2009/aug/12/wikipedia-deletionistinclusionist> .
- Knobel, M., & Lankshear, C. (Eds.). (2007). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang.
- Koch, K. (1970). *Wishes, lies and dreams*. New York: Harper and Row.
- Koch, K. (1973). *Rose, where did you get that red?* New York: Vintage.
- Lamb, B. (2004). Open spaces: Wikis, ready or not. *EDUCAUSE Review*, 39(5), 36-48. Retrieved August 8, 2008 from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0452.pdf> .

- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- Laurillard, D., Stratford, M., Lucklin, R., Plowman, L. & Taylor, J. (2000). Affordances for learning in a non-linear narrative medium. *Journal of Interactive Media in Education*. 2000, 2.
- Lewis, C. (2007). New literacies. In M. Knobel & C. Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 229-38). New York: Peter Lang.
- Lyon, G. (1999). Where I'm from. *Where I'm from: Where poems come from*. Spring, Texas: Absey and Co.
- Mathieson, M. (1980). The problem of poetry. *Use of English*, 31, 2.
- National Curriculum Board. (2009). *Shape of the Australian curriculum: English*. NCB. Retrieved August 13, 2009, from [http://www.ncb.org.au/verve/\\_resources/Australian\\_Curriculum\\_-\\_English.pdf](http://www.ncb.org.au/verve/_resources/Australian_Curriculum_-_English.pdf).
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Nicholls, J. (1990, May, 11). Verse and verbiage. *Times Educational Supplement*. B27.
- Ofsted (2007, July). *Poetry in schools: A survey of practice*. London: Ofsted. Retrieved December 7, 2009, from [http://www.ofsted.gov.uk/Ofstedhome/Publications-and-research/Browse-all-by/Education/Curriculum/English/Poetryin-schools/\(language\)/eng-GB](http://www.ofsted.gov.uk/Ofstedhome/Publications-and-research/Browse-all-by/Education/Curriculum/English/Poetryin-schools/(language)/eng-GB).
- Ontario Ministry of Education. (2007). *The Ontario curriculum, Grades 9-12: English*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Ray, R. (1999). The diversity of poetry: How trainee teachers' perceptions affect their attitudes to poetry teaching. *The Curriculum Journal*, 10(3), 403-418.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Saskatchewan Education, (1998). Writing. *English Language Arts 20: A curriculum guide for the secondary level*. Regina, SK: Saskatchewan Education. Retrieved May 5, 2009 from <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/ela20/copyright.html>.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-13.
- Steinkuehler, C. (2005). The new third place: Massively multiplayer online gaming in American youth culture. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning, Umea Universitet*, 3(12), 17-32.
- Stibbs, A. (1981). Teaching poetry. *Children's Literature in Education*, 12(1), 39-50.
- Training and Development Agency. (2007) *Professional standards for qualified teacher status*. London: Training and Development Agency for Schools. Thompson. L. (Ed.). (1996). *The teaching of poetry: European perspectives*. London: Cassell Education.
- Vratulis, V., & Dobson, T. (2008). Social negotiations in a wiki environment: A case study with pre-service teachers. *Education Media International*, 45(4), 285-294.
- Wheeler, S., & Wheeler, D. (2009). Using wikis to promote quality learning in teacher training. *Learning, Media and Technology*, 34(1), 1-10.
- Wyatt-Smith, C., & Kimber, K. (2005). Valuing and evaluating student-generated online multimodal texts: Rethinking what counts. *English in Education*, 39(2), 22-43.
- Yates, C. (1999). *Jumpstart: Poetry in the secondary school*. London: Poetry Society.



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

Geliş/Received: 26.07.2020 Kabul/Accepted:23.08.2020  
Kitap İncelemesi / Book Review

## Otuz Milyon Kelime: Çocuğunuzun Beynini Geliştirin \*

Mehmet ÖZENÇ\*\*

### Öz

Çocukların beyin gelişimlerinin büyük ölçüde erken çocukluk döneminde tamamlandığı bilim insanlarının üzerinde anlaşıldığı konulardan birini oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalara göre erken çocukluk dönemine yapılan yatırım diğer gelişim dönemlerine göre yedi-sekiz kat daha fazla getiri sağlamaktadır. Kulak burun boğaz cerrahı olan Dr. Dana Suskind, karşılaşmış olduğu hastalarından yola çıkarak erken çocukluk döneminde ki dil gelişimine ve bu süreçte ki ebeveyn rolüne dikkat çekmek amacıyla "Otuz Milyon Kelime: Çocuğunuzun Beynini Geliştirin" isimli kitabı yazmıştır. Bu çalışmada Suskind'in 7 bölümden oluşan kitabı amaç ve içerik yönünden incelenmeye ve okuyuculara tanıtılmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk, dil gelişimi, zengin dil ortamı, ebeveyn rolü, beyin inşası

### Thirty Million Words: Building A Child's Brain

#### Abstract

It is one of the topics scientists agree that children's brain development is largely completed in early childhood. According to the researches, the investment made in early childhood yields seven to eight times more income than other developmental periods. Doctor Dana Suskind, an otolaryngologist, wrote a book titled "Thirty Million Words: Improve Your Child's Brain" in order to draw attention to language development in early childhood and the parental role in this process. In this study, Suskind's book, consisting of 7 chapters, has been tried to be analyzed in terms of purpose and content and introduced to readers.

**Keywords:** Early childhood, language development, rich language environment, parental role, brain building

### Giriş

Araştırmacılar; çocukların öğrenme mekanizmalarının neler olduğu, bunların nasıl çalıştığı ve nelerden etkilendiği üzerinde uzun yıllar boyunca çalışmalar yürütmüşler ve yürütmeye de devam etmektedir. Bir dönem çocukların beyinlerinin boş bir levha olduğu görüşü öne çıkmıştır. Bu teoriye göre öğretmenler öğrencilerine aktarmak istedikleri her türlü bilgiyi aktarabilmektedir. Bir başka teoriye göre ise çocuklar doğumla birlikte bir takım bilgilere sahiptir ve uygun soruların sorulması ile bu bilgileri hatırlayabilmektedir. Daha sonraları ise çocukların öğrenmesinde zekânın yani kalıtımın tek başına belirleyici olduğu görüşü ortaya atılmıştır. Çocuklar doğuştan zeki ise her türlü bilgiyi öğrenebilir. Bu görüşe karşılık olarak ise çevrenin çocukların öğrenmesinde önemli bir yeri olduğu düşüncesi savunulmuştur. İlerleyen yıllarda ise hem kalıtımın hem de çevrenin çocukların öğrenme mekanizmaları üzerinde etkin olduğu düşüncesi bilim dünyasında ağırlık kazanmaya başlamıştır. Kalıttan kasit çocukların doğuştan sahip oldukları zekâ düzeyleridir ve şu ana kadar anne karnında veya doğumdan sonra çocukların zekâ düzeylerini arttıran bir ilaç-tedavi bulunamamıştır. Çocukların

\*Kitap İncelemesi, Buzdağı Yayınevi, Ankara. 297 s. ISBN: 978 605 8213241. Yazar: Dr. Dana SUSKIND

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Gaziantep. mozenec51@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6339-4092

öğrenme mekanizmalarında zekâ düzeyleri ve çevresel faktörler belirleyici ise ve bu belirleyicilerden biri olan zekâ düzeyine etki edilemiyorsa geriye sadece çevresel faktörler kalmaktadır.

Çocukların öğrenme mekanizmalarının gelişiminde çevresel faktörler çok önemlidir. Çevresel faktörlerin içinde de ilk akla gelen ailedir. Çocukların ilk öğretmenleri anne ve babalarıdır. Yapılan çeşitli araştırmalar da çocukların ilk öğrenmelerinin anne karnında başladığı tespit edilmiştir. Anne karnında başlayan öğrenme süreci bireyin yaşamının sonuna kadar devam etmekle birlikte temelleri bu süreçte atılmaktadır. Çocuğun doğumu ile de hızlı bir öğrenme faaliyeti başlamaktadır. Öğrenme için çocuğun doğumundan sonraki ilk yıllar kritik bir öneme sahiptir. Kritik öneme sahip bu yıllarda çocukların yanında ebeveynleri bulunmaktadır. Dr. Dana Suskind bu iki gerçeklikten hareket ederek çocukların beyinlerinin tam potansiyeline ulaşması için erken çocukluk döneminde ebeveynlerin rolüne ve önemine dikkat çekmek amacıyla “Otuz Milyon Kelime: Çocuğunuzun Beynini Geliştirin” isimli kitabı yazmıştır. Kitabı okuyucular için ilk başta ilginç kılacak ve dikkatlerini çekecek durum yazarın pediatrik koklear implant cerrahı olmasıdır.

Kitabın isminde yer alan “Çocuğunuzun Beynini Geliştirin; kavra, konuş, karşılıklı yap” ifadesi okuyuculara kitap içinde verilen mesajların özüdür. Başlık kitabın içinde anlatılanları yansıtmaktadır. Kitabın içeriğine geçilmeden Otuz Milyon Kelime [OMK] kitabı için dünyaca tanınmış bilim insanlarının ve yazarların övgülerinin olduğu iki sayfa okuyucuyu karşılamaktadır. Aynı şekilde arka kapakta da Türkiye’de tanınan ve bilinen eğitimcilerin ve yazarların OMK ile ilgili düşünceleri ve övgüleri yer almaktadır.

Yedi bölüm, ek ve notlardan oluşan OMK’nin birinci bölümü “Bağlantılar” başlığını taşımaktadır. Başlığın altında ise okuyucunun merakını çeken ve birinci bölümde neler anlatıldığını özetleyen “Neden bir pediatrik koklear implant cerrahı bir sosyal bilimciye dönüştü?” sorusu yer almaktadır. Burada yazar kendi hikâyesini anlatmaktadır. Bir kulak burun boğaz cerrahı olan yazarın nasıl ve neden bir sosyal bilimciye dönüştüğünün çarpıcı hikâyesi bu bölümde anlatılmıştır. Dönüşümün asıl sebebi; bir cerrah olan yazarın çevresinde gelişen olaylara gözünü kapatmaması ve merak duygusuyla hareket etmesidir. Yazarın merak duygusunu harekete geçiren olay ise; fiziksel açıdan aynı durumda bulunan iki çocuk hastasının uygulanan aynı tedaviye farklı cevaplar vermesidir. İki çocuk da ameliyat sonrası duymaya başlamış ancak bir tanesi konuşma yetisini kazanmış ve normal öğrencilerin devam ettiği bir okulda yaşatlarıyla birlikte öğrenimini sürdürmektedir. Ancak diğer çocuk duymasına rağmen konuşma yetisini büyük ölçüde kazanamamış ve işitme engellilerin olduğu bir sınıfta işaret diliyle sunulan öğrenimine devam etmektedir. İki hastasının sunulan tedaviye farklı cevap vermesi yazarı oldukça sarsmış ve bunun nedenleri üzerinde düşünmesini sağlamıştır. Bu noktadan itibaren bir öğrenci gibi davranmaya başlamıştır. Görev yaptığı Chihago Üniversitesinin saygın profesörlerinden olan Susan Goldin-Meadow’un vermiş olduğu “Çocuklarda Dil Gelişimine Giriş” dersini bir dönem boyunca takip ederek çocuklarda dil ediniminin nasıl gerçekleştiğini anlamaya çalışmıştır. Aldığı bu derste çocuk psikologlarından Betty Hard ve Todd Risley’in 1960’lı yıllarda düşük gelirli ailelerin çocuklarının akademik başarılarını arttırmak için tasarladıkları bir araştırma dikkatini çekmiştir. Araştırma, çocukların akademik başarılarını arttırmak için yoğun kelime dağarcığını geliştirmeye dayalı bir programa dayanıyordu. Ancak uygulanan bu program başarılı olamamıştır.

OMK’nin ikinci bölümü “İlk Kelime: Ebeveyn Konuşmalarının Öncüleri” başlığını taşımaktadır. Bölüm Hart ve Risley’in geliştirdikleri anasınıfı çocuklarını ilkokula hazırlayan programın neden başarısız olduğu ile ilgili sorgulamalarla başlamaktadır. Hart ve Risley neden sorusuna cevap bulmak için çalışmalarına devam etmişlerdir. Kitabın tamamında verilmek istenen ana mesaj ise genel anlamda bu çalışmaların sonucunda elde edilmiştir. Tüm sosyoekonomik düzeylerden seçilmiş 42 ailenin çocukları yaklaşık dokuz aylıktan üç yaşına kadar takip edilmiştir. Araştırmadan elde edilen en çarpıcı sonuç: Sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının üç yaşın sonuna kadar 45 milyon kelime işittiği, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının ise 13 milyon kelime işittiğidir. İki düzeye ait çocukların işittikleri toplam kelime sayısındaki yaklaşık fark ise “30 milyon kelime” dir. Bölümün devamında bu kelime farkının sadece niceliksel olmadığı ve niteliksel olarak da önemli farklılıklar bulunduğu anlatılmaktadır. Kullanılan kelime çeşitliliği, matematiksel ifadeler, olumlu dil kullanımı vb. niteliksel kelime farklılıklarıdır.

OMK'nin üçüncü bölümü "Nöroplastisite: Beyin Bilimindeki Devrimin Getirdikleri" başlığını taşımaktadır. Bölümün girişinde çarpıcı bir cümle bulunmaktadır: "Beynimizin fiziksel olarak büyümesi büyük ölçüde dört yaşına kadar tamamlanır." Devam eden kısımda ise bu cümleyi kanıtlayan ilgi çekici araştırmalara yer verilmiştir.

OMK'nin dördüncü bölümünün başlığı "Ebeveyn Konuşmasının Gücü: Kullandığımız Dil ve Hayata Bakış Açımız" dır. Yazar bölüme kitabın genelinde vermek istediği mesajı doğrudan vererek başlamıştır: "Beyni optimum zeka ve istikrar için en iyi şekilde besleyen inanılmaz güç ebeveyn konuşmasıdır." Çeşitli araştırma sonuçlarına yer verilen bu bölümde şu mesaj verilmektedir: Çocukların doğumla elde ettiği potansiyellerinin gerçekleştirilmesi ebeveynlerin kullandığı dil tarafından sağlanmaktadır. Ayrıca bu bilginin tüm ebeveynler tarafından bilinmesi gerektiğine de dikkat çekilmiştir. Bölümde dikkat çeken bir bilgi ise kızların matematik başarısının erkeklere göre düşük olmasının sebebinin "cinsiyet kalıplaştırması" olduğudur. Yapılan çeşitli araştırma sonuçlarına göre evde ve okulda erkekler kızlara göre matematikle ilgili olarak daha çok olumlu ifadelerle desteklenmişlerdir. Bölümde ilgi çekici diğer bir kısım ise; erken çocukluk döneminde karşılaşılan olumlu bir dil ortamının çocukları daha empati sahibi ve ahlaklı yapacağını ifade edilmesidir. Bölümün sonunda şu çarpıcı gerçeğe dikkat çekilmiştir: Nazik, ahlaklı ve manevi değerlere sahip çocuklarımızın olmasını istiyorsak bunlara sahip ebeveynler olmamız gerekir. Yani her halimizle çocuklarımıza rol model olmalıyız.

OMK'nin beşinci bölümünün başlığı kitabın kapağında da yer alan "Üç K" dir. Kitabın savunduğu ana teori bu bölümde açıkça ifade edilmiştir: "Bebekler akıllı doğmaz, akıllı yapırlar; yani zekâya şekil verilebilir." Kitabın genelinde de beyin inşası kavramı üzerinde durulmaktadır. Beynin optimum potansiyele ulaşabilmesi için gerekenler sıcak, samimi ve zengin bir dil ortamıdır. Birinci K: Kavrayın. Yazar Üç K içinden en incelikli olanının birinci K olduğunu vurgulamaktadır. Ebeveynin yapması gereken bebeğin veya küçük çocuğun neye odaklandığını kavramak ve uygun bir zamanda bununla ilgili çocukla konuşmaktır. İkinci K: Konuşun. OMK'nin en başından itibaren savunduğu tez, erken çocukluk döneminde çocuklarla bol miktarda ve düzenli olarak konuşulmasıdır. Ancak burada ince ayrımlar da bulunmaktadır: Konuşulan kelimelerin türü ve kelimelerin nasıl ifade edildiği. Daha çok sayıda farklı kelime kullanma ve bunları ifade etme biçimi dikkat edilmesi gereken hassas noktaları oluşturmaktadır. Ayrıca çocuğun odaklandığı konu, durumla ilgili konuşulması da çok önemlidir. Üçüncü K: Karşılıklı Yapın. Karşılıklı yapın, çocuklarla karşılıklı sohbet edilmesini ifade etmektedir. Etkileşimin gerçekleşmesi için hem ebeveynin hem de çocuğun sohbete katılması gerekmektedir. Bölümün devamında Üç K'nin nasıl gerçekleştirilebileceği ile ilgili uygulama örnekleri verilmiştir.

OMK'nin altıncı bölümünün başlığı "Sosyal Sonuçlar: Nöroplastisite Biliminin Bizi Götürebileceği Yerler" dir. Yazar bu bölümde OMK'nin asıl amacının ne olduğunu ifade etmektedir. Yazarın ana gayesi; tüm çocuklara eşit fırsatlar verilerek optimum beyin gelişimlerinin sağlanması, toplumun daha üretken, istikrarlı, yapıcı, problem çözme odaklı ve empati duyguları yüksek bireylerden oluşmasıdır.

OMK'nin yedinci bölümünün başlığı "Kelimeleri Yayımak: Sonraki Adım" dır. Bir ülkenin en büyük zenginliği iyi yetişmiş insan kaynağıdır. Toplumu oluşturan bireyler sahip oldukları potansiyele optimum düzeyde ulaşabilirse daha üretken olabilirler ve içinde yaşadıkları toplumu da refah toplumu haline getirebilirler. Yazar bunun da OMK ile gerçekleşebileceğini iddia etmektedir. OMK'nin toplum içinde duyulması ve yayılmasında ki en önemli unsurun da OMK katılımcılarının kendileri olduğunu ifade etmektedir.

OMK'nin Ek kısmında ise yazar Amerika Birleşik Devletlerinde faaliyette bulunan erken çocukluk organizasyonları hakkında kısa bilgiler vermektedir. Kitabın tamamında birçok araştırmadan bahsedilmiştir. Notlar kısmında ise hangi sayfada hangi araştırmalardan yararlandığı ve bu araştırmaların kaynakçasına yer verilmiştir.

Otuz Milyon Kelime toplumun tüm kesimlerinin fayda sağlayacağı önemli bir eserdir. Özellikle ebeveynlerin, ebeveyn adaylarının, erken çocukluk eğitiminde görev alan eğitimcilerin, çocuk ve kadın doğum doktorlarının, hemşirelerin, öğretmenlerin okuması gereken bir çalışmadır. Kitabı okuyan tüm insanların da erken çocukluk dönemine dair bakış açılarının tümüyle değişebileceği



düşünülmektedir. Salt bilimsel bilgiler verilmeyip günlük yaşamdan da bolca örneğin verilmesiyle kitap ilgi çekici hale getirilmiştir. Verilen çarpıcı örnekler her kesimden insanın dikkatini çekecektir. Yazarın araştırma sonuçlarına göre sunduğu öneriler kendi içinde mantıklı ve tutarlıdır. OMK'nin tamamı okunduğunda büyük bir hayalin kitabın içine yerleştirildiği de okuyucular tarafından hissedilecektir. Birçok kişinin farkında olduğu erken çocukluk döneminin önemi kitap içerisinde bilimsel araştırmalarla da desteklenerek daha ön plana çıkarılmıştır. Ayrıca kitap okuyucularda bebek ve çocukların beyin gelişimi için hemen bir şeyler yapılmalı duygusunu da hissettirmektedir. OMK'de kuramsal bilgilerin yanında uygulamaya dönük önerilerin de bulunması okuyucular için oldukça önemlidir. Verilen uygulama örnekleri de ev ortamında kolayca uygulanabilecek durumdadır. Otuz Milyon Kelime, hem iç kapakta hem de arka kapakta ulusal ve uluslararası yazarlar tarafından ifade edilen tüm övgüleri hak eden, iyi kurgulanmış bir eserdir.

Son söz olarak; okuyucular OMK'de çok daha fazla uygulama örneği görmek isteyebilirler. Özellikle matematik becerisinin gelişimi için ebeveynlerin uygulayabileceği basit uygulama örneklerine daha fazla yer verilmesi yazarın amacına ulaşması için önemli bir yol olabilir. Kitabın sonunda okuyucuların kendilerini değerlendirebilecekleri kontrol listesine yer verilmesi de OMK'nin yaygınlaştırılması adına önemli bir seçenek olabilir. Böylece kitabı okuyanlar erken çocukluk eğitimi hakkındaki bilgi, deneyim ve uygulamalarını yoklayarak eksik noktalarını giderme yoluna gidebilirler.

#### **Kaynaklar**

Suskind, D. (2018). *Otuz milyon kelime: Çocuğunuzun beynini geliştirin* (2. Baskı). Ankara: Buzdağı Yayınevi.



## **İki Dilli Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması \***

*Yusuf KIZILTAŞ \*\**  
*İshak KOZİKOĞLU \*\*\**

### **Öz**

İki dilli olmak günümüzde önemli ve neredeyse kaçınılmaz bir durum olarak dikkat çekmektedir. Bu durum bir avantaj yarattığı gibi çeşitli olumsuz sonuçlar da ortaya çıkarabilmektedir. Özellikle Türkiye'nin belirli bölgelerinde öğrenim gören ilkökul öğrencilerinin iki dilli olmaktan dolayı okuduğunu anlamada sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu araştırmanın amacı; iki dilli ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunları tespit etmek ve bu doğrultuda çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Van ili Tuşba ilçesindeki ilkökullarda görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen görüşlerine göre iki dilli öğrencilerin dil çatışması yaşamaları ve kelime bilgisinin kısıtlı olmasından dolayı okuduğunu anlamada tek dilli öğrencilere daha çok zorlandıkları ve bu durumun diğer derslerdeki başarıyı etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için çeşitli etkinlik ve stratejiler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için veli katılımının sağlanması ve program/ders kitaplarının bölge şartları dikkate alınarak öğrenci düzeyine uygun hale getirilmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** İki dillilik, okuduğunu anlama, ilkökul öğrencileri, yaşanan sorunlar

### **Reading Comprehension Problems of Bilingual Students and Suggestions for Solution: A Case Study**

#### **Abstract**

Being bilingual is an important and almost inevitable situation. This situation creates an advantage as well as can lead to various negative results. Primary school students especially studying in certain regions of Turkey are known to experience reading comprehension problems due to the problem of being bilingual. The purpose of this study is to identify the problems that bilingual primary school students experience in reading comprehension and to develop solutions accordingly. Case study, one of the qualitative research methods, was used in this study. The study group of the study consists of 20 classroom teachers working in the province of Tusba, Van. The research data were collected through semi-structured interview form. In data analysis, descriptive analysis technique was used. As a result of the study, it was determined that bilingual students had more difficulty in reading comprehension due to the language conflict and limited knowledge of vocabulary, and this situation affects their success in other courses. It was concluded that teachers

\* Araştırmanın etik kurul izni: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığı, 02/06/2020, 2020/05-03

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Van, Türkiye, ysfkiziltas@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9434-4629

\*\*\* Doç. Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, ishakkozikoglu@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3772-4179

use various activities and strategies to develop bilingual students' reading comprehension skills. In this case, it may be suggested to provide parents' participation to improve the comprehension skills of bilingual students and to adapt the program/textbooks to the student level by taking into account the regional conditions.

**Keywords:** Bilingualism, reading comprehension, primary school students, problems encountered

### Giriş

Okuma, çok yönlü ve üst becerileri içeren önemli bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle günlük hayatın birçok alanında okumanın etki ve izlerinin olduğunu da vurgulamak gerekir. Heckman'a (2006) göre özellikle örgün eğitimde istenen başarıya ulaşmanın ön koşulu okumaya ve okuduğunu anlamaya bağlıdır. Çocukların doğru, akıcı bir şekilde okuması, okuduğunu anlaması ilkökul eğitiminin en önemli amaçlarından biri olarak ifade edilebilir.

Okuma kavramının geniş bir anlam ifade ettiği bilinmektedir. Dolayısıyla okumanın içeriğini, özelliklerini de iyi değerlendirmek ve açıklamak gerekmektedir. Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson (1985) tarafından yayımlanan "*Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*" isimli rapor incelendiğinde, okumanın arz ettiği önem ve kapsam daha iyi anlaşılmaktadır (Akt..Frankel, Becker, Rowe ve Pearson, 2016). Bu rapora göre okuma beş temel prensip üzerine temellendirilmiştir:



Şekil 1. Okumanın Prensipleri

Şekil 1 incelendiğinde, okumanın çok yönlü bir yapı arz ettiği anlaşılmaktadır. Schoenbach, Greenleaf, Cziko ve Hurwitz (1999) okumanın aynı zamanda karmaşık ve bir problem çözme süreci olduğunu vurgulayarak burada kastedilen akıcı olmanın kod çözmek olarak değerlendirilmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Okuma sürecinin dar bir tanıma sığdırmayacağı görülmektedir. Bu doğrultuda okuma; kitap, gazete, mektup, makale gibi çeşitli metinlerden okuyucunun çeşitli stratejiler kullanarak anlam çıkarmaya çalıştığı, hem düşünme hem de algılama gerektiren, bilinçli/bilinçsiz, interaktif, karmaşık ve zihinsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Alyousef, 2005; Blachowicz ve Ogle, 2008; Mikulecky, 2011; Nunan, 2003; Pang, Muaka, Bernhardt ve Kamil, 2003; Pourhosein, Gilakjani ve Lahijan, 2016). Okuma, kelime tanıma ve anlama gerektiren bir süreç olup burada ifade edilen anlama; sözcükleri, cümleleri ve metni anlamlandırma sürecidir. Okuduğunu anlamayı gerçekleştirmenin ön koşulu, okuyucunun önceki deneyimlerinden yararlanmasıdır (Pang, Muaka, Bernhardt ve Kamil, 2003).

Okuduğunu anlama; kelime bilgisi, akıcılık, deneyim, konuya aşina olma gibi çeşitli dilsel ve bilişsel süreçler içeren karmaşık bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bilişsel süreçlerden herhangi birinin eksik olması halinde okuduğunu anlama performansının olumsuz etkileneyeceği ifade edilmektedir (Abdelaal ve Sase, 2014; Gorjian ve Sayyadian, 2017; Oakhill, Kate ve Carsten, 2015; Spencer ve Wagner, 2018). Okuduğunu anlama; okuyucunun cümleleri anlamasına, cümledeki maddeleri/ifadeleri bilip anlamlandırmasına ve en temelde cümledeki kelimelerin anlamını bilmesine dayanmaktadır. Bu da okumanın hiyerarşik bir düzen içerisinde gerçekleştiğini göstermektedir (Abdelaal ve Sase, 2014).

Okuduğunu anlama, metinde görünürde veya saklı olan anlamı, tahminleri, değerlendirmeleri çeşitli üst bilişsel okuma stratejileri kullanarak bulma veya yapma yeteneği olarak değerlendirilebilir. Okuyucu metni anlamaya başladığında eleştirmeye, analiz etmeye, yorumda bulunmaya, bağlantılar kurmaya ve fikirleri değerlendirmeye başlayacaktır. Anlama gerçekleştiğinde, okuyucu metindeki kelime seviyesinin de ötesine geçmeye yönelik çaba gösterir. Bu yüzdendir ki anlama, okumanın temelidir (Agbo, Kadiri ve Ekwueme, 2019; Ahmadi, Ismail ve Abdullah, 2013; Vellutino, 2003).

Okuduğunu anlamada başarılı olabilmek için, okuyucunun metni anlaması, metinle ilgili bilgi ve deneyime sahip olması gerekir. Bu çerçevede okuduğunu anlamada sahip olunması gereken en önemli bilgi ve deneyimlerden bir tanesi de kelime bilgisidir (Juliana, 2018). Kelime bilgisi de özellikle yeni dil öğrenenlerde, okuduğunu anlama için daha büyük önem arz etmektedir. Fakat yeni dil öğrenen öğrenciler, okuduğunu anlama için gerekli yeterli kelime bilgisine sahip olmamakla birlikte bir metinle karşılaştığında yorumda bulunacak yeterli deneyime de sahip değildir (Chastain, 1988; Gathercole ve Pickering, 2000; Steensel, Oostdam, Gelderen ve Schooten, 2016). Al-Jarrah ve Binti Ismail (2018, s.32) de ana dilinin dışında ikinci bir dil öğrenenlerin metinleri okurken, tek dilli öğrencilere göre (Romly, Rahman, Supie ve Nasharudin, 2018, s.493) ciddi manada anlama problemleri yaşadıklarını belirtmektedirler. Kasim ve Raisha (2017, s.309) da aynı şekilde ana dilinin dışında ikinci dil öğrenen EFL<sup>1</sup> öğrencilerinin en büyük problemlerinin okuduğunu anlama konusunda yoğunlaştığını belirtmektedir. Özellikle iki dil arasındaki sosyo-kültürel ve dil yapısına ait farklılıkların, kelime bilgisinin, bireyin hep birinci dilde düşünmeye alışmış olmasının okuma ve okuduğunu anlama konusunda sorunlara yol açtığına dikkat çekmektedir. Kelime bilgisinin ve dil yapılarının iç içe oldukları, dolayısıyla ikinci dilde okuduğunu anlamada da önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Nitekim Şekil 2’de sunulan Gough ve Tunmer’in (1986, Akt. Friesen ve Haigh, 2018, s.3) ‘Basit Okuma Modeli’ de bu durumu desteklemektedir.



Şekil 2. Basit Okuma Modeli

Bu modele göre özellikle tek dilli ve ana dilinin dışında eğitim gören ya da ikinci dil öğrenen iki dilli öğrencilerde okuduğunu anlama becerisi; kelime okuma bilgisine ve dili anlamasına dayanmaktadır. İfade edilen bu iki alanda yaşanacak zorluklar iki ve tek dilli öğrencilerde zayıf bir okuyucu olmaya ya da okuduğunu anlamamanın yetersiz düzeyde kalmasına yol açabilir.

Ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Bu problemlerin çözüme kavuşturulması ikinci dil öğretiminde başarılı olmak için büyük önem taşımaktadır. Öyle ki 21.yy, ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin en az ana

<sup>1</sup> Ana dili İngilizce olan bir ülkede ikinci dil olarak İngilizceyi öğrenen bireyler

dillerindeki kadar ikinci dilde de yetkin olmalarını gerektirmektedir (Uribe-Enciso, 2015). Bayat (2017) da bu konuya dikkat çekmektedir. Fakat yaşanan problemlerin nedenini daha farklı bir duruma bağlamaktadır. Özellikle Türkiye’de ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin okulda genellikle Türkçe olarak eğitim ve öğretime devam ettiklerini, buna karşın gündelik hayatlarında Türkçeyi çok sık kullanmadıklarını belirtmektedir. Türkiye’de söz konusu iki dilli öğrencilere yönelik bir program olmadığı için de bu problemlerin ortaya çıktığını belirtmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda yaşadıkları sorunları ele alan çalışmaların bulunduğu söylenebilir. Bayat (2017) yaptığı araştırmasında, iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini incelemiştir. Tek dilli öğrencilerle iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde tek dilli öğrenciler lehine ciddi bir fark olduğunu belirlemiştir. Kasim ve Raisha (2017) EFL öğrencilerinin okuduğunu anlama konusunda yaşadıkları problemler üzerinde çalışmışlardır. Bu durumun altında yatan en önemli nedeni dilbilimine bağlamışlardır. Öğrencilerin özellikle alışık olmadıkları kelimelerle karşılaştıklarında zorluklar yaşadığını belirtmişlerdir. Bunun da kelime bilgisinin azlığı ile ilgili olduğu söylenebilir. Shehu (2015) da benzer şekilde ana dili dışında ikinci bir dil öğrenen EFL öğrencilerinin okuduğunu anlama konusunda yüzleştikleri sorunlar üzerinde çalışmıştır. Kelime bilgi düzeyinin az olması, karşılaşılan kelimelerin çabuk unutulması, okuma faaliyetlerinin istenen düzeyde olmaması, metin yapılarının uygun olmamasının okuduğunu anlama konusunda yaşanan sorunların nedenleri olarak ifade edilmiştir. Uribe-Enciso (2015) da EFL öğrencilerinin çeşitli okuma stratejileri desteği ile okuduğunu anlama performanslarının geliştirilmesi üzerinde çalışmıştır. Friesen ve Haigh (2018) de benzer şekilde ana dillerinin dışında ikinci dil öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin nasıl geliştirileceği konusunda çalışmışlardır. Bu çalışma sonuçları, iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere kıyasla okuduğunu anlama konusunda daha dezavantajlı olduklarını ortaya koymaktadır. Türkiye’de ana dili farklı iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda yaşadıkları sorunları, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla ülkemizde öğrenim gören iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu çıkış noktasından hareketle, bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri üzerinde durulmuştur. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar nelerdir?
2. İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunların diğer dersler üzerindeki yansımaları nelerdir?
3. Öğretmenler okuduğunu anlamaya yönelik iki dilli öğrenciler için ne tür etkinlikler yapmaktadır?
4. Öğretmenlerin iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunların üstesinden gelmek için çözüm önerileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir veya birden çok birey, olay ya da durum ile bu durumu etkileyen veya bu durumdan etkilenen değişkenler üzerine yoğunlaşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve durumun diğer derslerdeki başarıları üzerindeki yansımaları inceleneceğinden durum çalışması deseninin araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Van ili Tuşba ilçesinde görev yapan 20 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, araştırmanın amacına uygun olacak şekilde belirli ölçüt(ler) belirlenir ve belirlenen ölçütü/ölçütleri karşılayan birey, olay veya durumlar çalışma grubuna alınır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak,

Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu çalışmada, öğretmenler için sınıfında tek dilli ve çift dilli öğrencilerin bulunması ölçüt olarak belirlenmiş ve bu ölçütü karşılayan sınıf öğretmenleri çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

### *Çalışma grubundaki öğretmenlerin kişisel özellikleri*

Özellik	Kategori	Sayı (N)
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	11
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	5
	6-10 yıl	9
	11 yıl ve üzeri	6
	Toplam	20

Tablo 1'de sunulduğu gibi, çalışma grubundaki öğretmenlerin 9'u kadın, 11'i erkektir. Öğretmenlerin 5'i 1-5 yıl arası, 9'u 6-10 yıl arası, 6'sı ise 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme formu beş sorudan ve bu sorularla ilgili sonda sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunda; öğretmenlerin iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlara, okuduğunu anlamada yaşanan sorunların diğer dersler üzerindeki yansımalarına, okuduğunu anlamaya yönelik öğretmenlerin yaptıkları etkinliklere ve çözüm önerilerine yönelik açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Görüşme formundaki soruları dil ve içerik yönünden incelemek üzere dört uzmandan (Sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve Eğitim Bilimleri alanlarından) görüş alınmıştır. Uzman görüşü sonucunda, bir soru görüşme formundan çıkarılmış ve diğer sorularda uzmanların dönütleri doğrultusunda dil ve içerik bakımından gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

### **İşlem / Verilerin Toplanması**

Görüşmeler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. 15 öğretmenle görüşmeler telefonla yapılırken, beş öğretmenle öğretmenlerin talebi dikkate alınarak görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verileri betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniğinde; araştırma verileri üzerinden temalar belirlenir, veriler belirlenen temalara göre düzenlenerek betimlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, görüşme soruları ve veriler çerçevesinde temalar belirlenmiş ve araştırma verileri belirlenen temalar altında düzenlenerek betimlenmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmada dış geçerliliği sağlamaya yönelik araştırmanın amacı ve alt problemleri, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve veri analizi gibi aşamalara ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. İç geçerliliği sağlamaya yönelik veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış, Miles ve Huberman'ın (1994) formülüne ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})}$ ) göre iki farklı kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmış ve %96 uyum bulunmuştur. Bu durumda, yapılan kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğuna karar verilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada iç ve dış geçerliliği sağlamaya yönelik ise betimlemeler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

### Etik Kurulu İzni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Kurul adı =Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığı

Karar tarihi= 02/06/2020

Belge sayı numarası= 2020/05-03

### Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler; “iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar”, “okuduğunu anlamada yaşanan sorunların diğer dersler üzerindeki yansımaları”, “okuduğunu anlamaya yönelik yapılan etkinlikler” ve “çözüm önerileri” olmak üzere dört tema altında gruplandırılmıştır. Araştırma verileri belirlenen temalara göre sırasıyla betimlenerek sunulmuştur.

### İki Dilli Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Yaşadıkları Sorunlar

Öğretmenlere “İki dilli ve tek dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? İki dili öğrencilerin okuduğunu anlamada sorun yaşadığını düşünüyor musunuz? Sizce bu durumun nedenleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı (n=18) iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere kıyasla okuduğunu anlamada daha çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir. İki öğretmen ise iki dilli ile tek dilli öğrenciler arasında okuduğunu anlama bakımından bir fark olmadığını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Ciddi bir fark var. İki dilli öğrencilerin normalde daha avantajlı olması gerekirken maalesef bizim ülkemizde bu tam tersinedir.” (Ö8)

“Önemli bir fark var. Tek dilli öğrenciler bu konuda daha başarılı. Oysa iki dilli öğrenci Türkçe ile tanıştığında bocalamaya başlıyor. Hatta sesleri, harfleri karıştırıyor.”(Ö10)

“Önemli bir fark var, bunu söylemek gerekir. Okuduğunu anlama konusunda ciddi sorunlar var.” (Ö12)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de vurgulandığı üzere, öğretmenlerin çoğu (n=18) iki dilli öğrencilerin okuduklarını algılayamadığı için anlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise iki dilli öğrencilerin dil bilgisi yanlışlarını daha çok yaptıklarını (n=3) veya kavram karmaşası yaşadıklarını (n=2) ifade etmişlerdir. Öğretmenler iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunların çeşitli nedenleri olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunların nedenlerini dil çatışması yaşamaları (n=18) ve kelime bilgilerinin kısıtlı olması (n=17) olarak belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Kelime hazinesinin yeterli gelmemiş olması ciddi bir nedendir. Öğrenci metinde karşılaştığı bir kelime karşısında gerçekten anlama konusunda sorun yaşayınca oraya takılıyor, bu da metnin bütününe anlamamasına neden oluyor. Tabii diğer önemli bir neden de çocuğun önceki yaşantısıdır ki bunu dil bağlamında diyorum. Çocuğun her yaşantısı önceki dile yani Kürtçeye göre şekillenmiştir. Bu durum Türkçe ile karşılaştığında bir çatışma yaratabiliyor.” (Ö7)

“İki dilli çocuklar evet bir zorluk yaşıyorlar. Çünkü dil çatışması yaşıyorlar. Mesela eve gidince başka bir dil yani Kürtçe; okula geldiklerinde başka bir dil yani Türkçe ile karşılaşıyorlar. Bu bir zorluk nedenidir. Çocuk zaten Türkçeyi okulda öğreniyor. Ama çocuk her ne kadar okulda Türkçe konuşuyor olsa da Türkçe kelimelerin tam olarak hangi anlama karşılık geldiğini bilemiyor. Mesela anne kavramını okuyor, anne diyor. Ama anne kelimesinin gerçekte tam olarak hangi anlama geldiğini idrak edemiyor.” (Ö2)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de vurgulandığı üzere, öğretmenlerin çoğu iki dilli öğrencilerin evde konuşulan dil ile okulda konuşulan dilin farklı olması, okulda konuşulan dilin evde desteklenmemesi ve öğrencilerin kelime dağarcığı kısıtlı olduğu için okuma metinlerindeki kelimelerin anlamını bilmemeleri

gibi nedenlerden dolayı okuduğunu anlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler, iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunların nedenlerini iki dilli öğrencilerin kendi ana dillerinde düşünmeleri (n=5), kitap okuma alışkanlıklarının olmaması (n=5), okul öncesi eğitim almamaları (n=2), ailelerin ilgisizliği (n=2), imkânların kısıtlı olması (n=1) olarak ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Bu çevrede, bölgede kitap okuma alışkanlığı yok. Bu da çocuğun hep aynı kelimeleri kullanmasına neden oluyor, kelime dağarcığı da gelişmiyor. Ayrıca, en önemlisi okul öncesi eğitim çok kötü düzeyde, daha da önemlisi bu sorunu çözme konusunda çok iyi eğitim verilmiyor.” (Ö9)

“Kürtçe düşünme diye bir durum var. Kürtçe düşünüyor, Türkçe anlatmaya çalışıyor, ama anlatınca da Türkçesinden bu durum anlaşılıyor.” (Ö4)

“İki dilli öğrenciler zaten bu anlamda gerideler. Bir de aileler ilgisiz maalesef. Evde okuma etkinlikleri yapılmadığı için, aile desteği olmadığı için çocuk öğrendiğini evde pekiştiremiyor.” (Ö20)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de vurgulandığı üzere, öğretmenler iki dilli öğrencilerin okuduklarını anlamaya çalışırken öncelikle ana dillerinde düşünüp Türkçe’ye çeviri yaptıkları, okuma alışkanlıklarının olmadığı ve aile desteği olmadığı için okuduğunu anlamada daha çok zorlandıklarına dikkat çekmişlerdir.

### Okuduğunu Anlamada Yaşanılan Sorunların Diğer Dersler Üzerindeki Yansımaları

Öğretmenlere “İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunların diğer derslere yansımalarının olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce bu durum diğer dersleri nasıl etkilemektedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamı (n=20) iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunların diğer dersler üzerinde olumsuz yansımalarının olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu (n=14) bu durumun öğrencilerin tüm derslerdeki başarısını etkilediğini belirtirken öğretmenlerin bir kısmı özellikle bazı dersler üzerinde daha çok etkili olduğunu savunmuşlardır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Diğer derslere kesinlikle etkisi vardır. En bariz örneği Matematikte çok iyi olan bir Suriyeli öğrencim vardı. Dört işlemde problemleri işlediğim zaman, öğrenci problemi okuduğunda anlamıyordu. Fakat problemi ben anlatarak okuduğum zaman, kalem kullanmadan zihinden hızlıca çözebiliyordu.” (Ö14)

“Evet diğer derslere etki ediyor. Mesela okuduğunu anlayamayınca Matematik dersindeki problemleri de yapamıyor. Çünkü gerçekten yönergeleri anlamıyor okuduğu zaman. Hayat Bilgisi dersine de yansıyor bu durum. Yani şöyle diyeyim; bir işlemi verince yapıyor. Mesela bir toplama, çıkarma işlemi verince hemen yapıyorlar. Bu konuda gerçekten başarılılar ama söz konusu problem olunca, işin içine okuduğunu anlama girince aslında cevabını bildiği soruyu yapamıyor.” (Ö12)

“Okuduğunu anlama sorunu diğer derslere de etki ediyor. Mesela Fen Bilgisi dersinde okuduğunu anlama çok etkileyici bir role sahip. Bizim öğrencilerimiz İngilizce dersinde çok başarısız. Aslında İngilizce dersinde başarısız tablonun nedeni Türkçe konusunda hala okuduğunu anlama sorunu çözüme kavuşturmamış olmamızdır. Çocuk Türkçeyi anlayamıyorken ondan İngilizceyi anlamasını bekliyoruz.” (Ö11)

“Hayat Bilgisi dersinde bu sorun bariz görülüyor. Çünkü okuduğunu anlamıyorlar.” (Ö9)

“Matematik, Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi gibi derslerde ihtiyaç duyulan ifade, soru ve yönergeleri anlayamamak ve cevaplayamamak sıkıntı yaşıyor.” (Ö13)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de vurgulandığı üzere, öğretmenler iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunların öğrencilerin birçok derste başarılarını veya performansını etkilediğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunun özellikle Matematik (n=16) ve Hayat Bilgisi (n=15) derslerinde öğrencilerin verilen problem durumlarını, yönergeleri anlamlandıramadıkları için zorlandıklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca, bazı öğretmenler iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunların Fen Bilimleri (n=6) ve İngilizce (n=2) derslerine olumsuz yansımalarının olduğunu ifade etmişlerdir.



### Okuduğunu Anlamaya Yönelik Yapılan Etkinlikler

Öğretmenlere “İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okuma sürecinde hangi etkinlikleri yapıyorsunuz? Okuduğunu anlama stratejilerini kullanıyor musunuz? Varsa hangi stratejileri kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin, iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için çeşitli etkinlik ve stratejiler kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin en çok sırasıyla okuduğunu anlama stratejilerini (özet çıkarma, altını çizme, soru-cevap, ana fikri söyleme, vb.) kullandıkları (n=8), tekrarlı okumalar yaptırdıkları (n=8), görsel materyaller kullandıkları (n=7), basit düzeyde kısa okuma metinleri kullandıkları (n=7), serbest okuma etkinlikleri yaptıkları (n=6), anadilden örnekler verdikleri (n=6) görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Sürekli kitap okutuyorum. Çünkü bu bölgede bu büyük bir sorun. Yapılacak en önemli ve maalesef tek alternatif budur. Her gün bir saatimizi okumaya ayırıyoruz.” (Ö19)

“Bu konuda tekrarlı okumalar yaptırıyorum. Bu arada ders kitaplarındaki metinler çok uzun dolayısıyla metinleri kesme, kısaltma yoluna gidiyorum. Gerekirse cümle cümle olarak okuma yapıyoruz. Kitap okumalarında ağır gidiyorum ve sindire sindire. Hikâye kitaplarından istifade ediyorum.” (Ö6)

“İlkokulda metinler bol resimli olduğu için resimlerden faydalaniyorum, örneğin resimleri gösterip bu metinde ne anlatılıyor gibi sorular soruyorum. Okuma sırasında gereken yerlerde canlandırmalar veya açıklamalar yapıyorum. Kendilerine ilginç gelen yerleri not alabileceklerini söylüyorum. Okuma bittikten sonra özet olarak anlatmalarını istiyorum, metne yönelik sorular soruyorum, metnin konusunu ve ana fikrini bulduruyorum.” (Ö15)

“Okuma etkinliklerinde daha iyi çağrışım yapması ve akılda kalıcı olması için öğrencinin anlamını bilmediği kelimelerde anadilden örnekler veriyorum.” (Ö6)

Ayrıca, bazı öğretmenler iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için drama/oyun/canlandırma yaptıklarını (n=4), video/film/animasyon gibi materyaller kullandıklarını (n=4), şarkı/şiir/bilmece gibi etkinlikler yaptıklarını (n=3), sesli okumalar yaptırdıklarını (n=2), hikâye kitapları kullandıklarını (n=2), 5N1K tekniğini kullandıklarını (n=2), zengin uyarıcılar sunduklarını (n=1) ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“İki dilli öğrencilerde okuduğunu anlama sorunu yavaş okuma işe başlıyor önce. 5N1K tekniğini kullanıyorum okuduklarını anlamalarını değerlendirmede. Ayrıca çeşitli görsel materyaller de geliştiriyorum. Anlamaları için kelime kelime, cümle cümle gidiyorum. Çok küçük okuma metinleri vererek okumalarını ve kısa sürede anlamalarını sağlıyorum.” (Ö5)

“Video ve drama uygulamalarını kullanıyorum. Okunan bir cümleyi ve metni drama ile canlandırmaya çalışıyoruz. Video ile destekliyoruz.” (Ö3)

“Daha önce karşılaşmadığı, duymadığı kelimeleri ve cümleleri görsel etkinlik, video vb. dokümanlarla öğrenmesini ve bunların kendi dilindeki karşılıkları ile eşleştirmesini sağlıyorum. Okuma-yazma öğrendikten sonra basit, seviyeye göre bir ya da iki kıtalık şiir, bilmece, tekerleme vb. ile pekiştiriyorum. Öğrenci seviye ve yaşına uygun eğitici çizgi film ve animasyonlarla öğrenme ve pekiştirmenin güçlenmesini sağlıyorum.” (Ö13)

### Çözüm Önerileri

Öğretmenlere “İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunların üstesinden gelmek için çözüm önerileriniz nelerdir? Sizce neler yapılmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler, iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin en çok sırasıyla veli desteği/katılımının sağlanması (n=12), program/ders kitaplarının bölge şartlarına göre öğrenci düzeyine uygun hale getirilmesi (n=10), öğretmenlerin eğitilmesi (n=10), velilerin bilinçlendirilmesine yönelik eğitim/seminerlerin düzenlenmesi (n=8) gibi önerilerde buldukları görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen önerilerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Ders kitaplarının basitleştirilmesi olmazsa olmazdır. Basitleştirilen ders kitaplarının görsellerle de desteklenmesi gerekmektedir. Aşırı yazılı metinler var. Bu sıkıcıdır. Neredeyse 6-7 sayfayı bulan metinler var. Bu çok zorluyor iki dilli öğrencileri. Biz bunları basitleştirmek zorunda kalıyoruz. Ders

kitaplarında ciddi bir sorun var. Tabii burada veli ilgisizliğinden de bahsetmek gerekir. Velilerin katılımı sağlanmalıdır bu sorunun üstesinden gelmek için. Öğretmenlere bakanlık tarafından yaşanan bu sorunlara ve sorunların çözümüne yönelik seminerler verilmelidir. Öğretmenlerin de bu konuda kendini geliştirmeleri lazım. Bu arada batıdan gelen ve Kürtçe bilmeyen öğretmenlerin bu sorunların üstesinden gelmesine yönelik seminerler almaları da oldukça önemlidir.” (Ö3)

“Okuma metinleri çok uzun. Bu durum değerlendirilerek kısaltılabilir. Ben şu an dördüncü sınıfları okutuyorum ama orda bile metinler hem soyut hem çok uzun. Velilerin bu konuda sürece dâhil olması lazım. Maalesef öğrenciye değer ve önem vermiyorlar. Bir umursamazlık var velilerde.” (Ö12)

“Velilere yönelik eğitim programları düzenlenmeli, okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine yönelik uygulamalardan bahsedilmeli, çocuklarla doğru iletişim kurmaları gerektiği belirtilmeli, iletişim kurulan dilin daha çok iki dilli çocuklar için en çok problem yaşadığı dilden yana tercih edilmesi gerektiği bildirilmeli. Veliler bu hususta seminerler ve eğitimlerle bilinçlendirilmeli.” (Ö1)

“Velilere büyük görev düşüyor. Özverili davranmaları gerekir. Çocukları evde çalıştırmaları lazım dil gelişimi açısından. Ders kitaplarının ciddi manada basitleştirilmesi için çalışmalar yapılmalı. En azından bu bölgenin çocuklarına dağıtılacak ders kitapları farklı olmalıdır. Yani dilsel açıdan dezavantajlı durumda olan öğrencilerin ülkenin diğer bölgelerindeki çocuklarla aynı kitapta eğitim görmeleri bence iki dilli öğrencilerin geride başlamasına neden olmaktadır. Bu bölgeye gelecek öğretmenlere de eğitimler verilebilir bu sorunun üstesinden gelmek adına.” (Ö2)

Ayrıca, bazı öğretmenlerin ailede okuma etkinliklerinin yaptırılması (n=6), hikâye vb. okuma etkinliklerinin yapılması (n=5), okul öncesi eğitimin desteklenmesi (n=4), görsellerin kullanılması (n=2), ek okuma materyallerinin kullanılması (n=2), okuma stratejilerinin kullanılması (n=1) gibi önerilerde bulunduğu belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmen önerilerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Okul öncesi eğitim olmazsa olmazdır. Önce bunu belirtmek lazım. Bence 4+4+4 sistemi yapılmaktansa iki dilli öğrenciler için 1. sınıf hazırlık sınıfı faaliyeti görebilir.” (Ö11)

“Hikâye okuma saatlerinin getirilmesi lazım bana göre. Aile içerisinde okuma faaliyetleri yapılmalı ki öğrenci onları model alsın. Bu gerçekten etkili olacaktır.” (Ö8)

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, öğretmenlerin neredeyse tamamının iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere kıyasla okuduğunu anlamada daha çok zorlandıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin neredeyse tamamının iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunların nedenlerini dil çatışması yaşamaları ve kelime bilgilerinin kısıtlı olması olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bazı öğretmenlerin, iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunların nedenlerini iki dilli öğrencilerin kendi ana dillerinde düşünmeleri, kitap okuma alışkanlıklarının olmaması, okul öncesi eğitim almamaları, ailelerin ilgisizliği ve sosyoekonomik imkânların kısıtlı olması olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca tek dilli öğrencilerin bu anlamda daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonuçları, iki dilli olmanın yarattığı avantaj iki dilli öğrencilerin okuduklarını anlamada daha başarılı olmalarında (Yeganeh ve Malekzadeh, 2015) etkili olmadığını göstermektedir. Açıklanan nedenlerden dolayı bu durum Türkiye’de dezavantajlı bir durum haline gelmektedir.

Genel anlamda iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda daha düşük seviyede kaldıkları ve bu konuda tek dilli öğrencilere göre başarısız oldukları birçok araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Bu çerçevede Jalalipour, Majdinasab, Khedri ve Chadorian (2017) İran’daki iki dilli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmalarından çıkan sonuca göre iki dilli öğrencilerin ailelerinin genel anlamda eğitim düzeylerinin düşük olduklarına bunun da ailelerin çocuklarına okuduğunu anlama bağlamında sağlayacakları katkı ve ilgi üzerinde belirleyici olduğuna dikkat çekmektedirler. Bu yüzden de iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda daha başarısız bir performans gösterdikleri ifade edilmektedir. Ailelerin ilgisiz kalmalarının diğer bir nedeni ise genellikle iki dilli öğrencilerin kalabalık aile yapılarını sahip olması şeklinde belirtilmiştir. Söz konusu aileler çoğunlukla beş veya daha fazla çocuklardan oluşmaktadır. Ayrıca iki dilli öğrencilerin tek dilli akranlarına göre ikinci dile daha az maruz kalmalarının; kelime kapasitesi, cümle anlama, fonolojik farkındalık konusunda daha zayıf kalmalarına yol açtığı belirtilmektedir. Dincer, Özasan ve Kavasoglu (2003) tarafından yapılan araştırmaya göre,

Türkiye’de yaşayan iki dilli öğrencilerin ailelerinin de genellikle kalabalık bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde iki dilli öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin de düşük olduğu belirlenmiştir. İki dilli öğrencilerin aile ortamında veya çevrede Türkçe’ye yeterince maruz kalmamaları, ailelerin ilgisiz kalmaları nihayetinde okuduğunu anlama konusunda ciddi sorunlara yol açmaktadır. İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda tek dilli öğrencilere göre daha başarısız oldukları ya da bu öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin daha düşük olduğu sonucuna varan başka araştırmaların (Borzou ve Gholamzadeh, 2008; Hutchinson, Whiteley, Smith ve Connors, 2003) da bulunduğunu belirtmek gerekir. Lesaux, Koda, Siegel ve Shanahan (2006) da yaptıkları araştırmaya göre iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda daha başarısız olmalarını iki faktör altında toplaması gerektiğini belirtmektedirler. Birinci faktör iki dilli öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi, ikinci faktör ise kelime bilgisi, okuduğunu anlama ile ilgili testler, öğretim materyalleri, kelime okuma becerisi gibi özellikleri içermektedir. Benzer şekilde, Gathercole ve Pickering (2000) de düşük gelirli ailelerden gelen iki dilli çocukların kelime kapasitelerinin daha az olduğunu belirtmektedir. Kelime kapasitesinin sınırlı olmasının da okuduğunu anlama üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde olumsuz bir etki yaratan en önemli kavramlardan bir tanesi de dil çatışmasıdır. Alanyazında dil şoku olarak da ifade edilen bu kavramın kültür şoku ile gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Nitekim bu anlamda Gass ve Selinker (2008) da dil çatışması olarak adlandırılan dil şoku ve kültür şokunun ikinci dil edinen öğrencilerde kaçınılmaz bir durum olduğunu ifade etmektedirler. Dil çatışmasının altında yatan en önemli nedenlerin başında öğrencinin ikinci dil edinim sürecinde ilk dil becerisi ile düşünmeye başlamasıdır. İlk dil becerisi doğru bir şekilde ikinci dil öğrenme sürecine aktarılmadığı takdirde ya da iki dilin yapısı ciddi farklılıklar gösterdiğinde dil çatışması kaçınılmaz hale gelmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç da iki dilli öğrencilerin okuduklarını anlamaları üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Zhao (2019) da dil karmaşası yaşayan ve ikinci dil edinen öğrencilerin bu anlamda negatif bir transfer içerisine girdiğine dikkat çekmektedir. Bu da hedef dilde yani Türkçe öğretiminde, okumada başarıyı olumsuz anlamda etkileyebilir. Öte yandan iki dilli olmanın aslında öğrencilerde bir avantaj yarattığını, bu durumun da okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna varan araştırmalar da bulunmaktadır. Gelderen ve arkadaşlarının (2003) yaptığı çalışmalarından çıkan sonuca bakıldığında, iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda tek dilli öğrencilere göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Karimi ve Kabiri’nin (2011) çalışmalarından çıkan sonuçlar da iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda daha iyi olduklarını göstermektedir. Yapılan araştırmalardan çıkan sonuçlara bakıldığında iki dilli olmanın tek dilli öğrencilere göre avantaj yarattığı anlaşılmaktadır.

Yukarıda tartışıldığı üzere, alanyazındaki benzer araştırma sonuçları ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmen görüşlerine göre Türkiye’de öğrenim gören iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere kıyasla okuduğunu anlamada daha çok zorlandıklarını söylemek mümkündür. Her ne kadar bunun en önemli nedenleri iki dilli öğrencilerin dil çatışması yaşamaları (evde konuşulan dil ile okulda konuşulan dilin farklı olması, okulda konuşulan dilin evde desteklenmemesi) ve kelime bilgilerinin kısıtlı olması olarak görülse de bu faktörlerle ilişkili olarak iki dilli öğrencilerin kendi ana dillerinde düşünmeleri, kitap okuma alışkanlıklarının olmaması, okul öncesi eğitim almamaları, ailelerin ilgisizliği ve sosyo-ekonomik imkânların kısıtlı olması gibi faktörlerin de etkili olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, iki dilli öğrencilerin hem dil kaynaklı hem de aile ve çevre kaynaklı faktörlerden dolayı okuduğunu anlamada tek dilli öğrencilere göre daha dezavantajlı durumda oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun görüşlerine göre, iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunların diğer dersler üzerinde de olumsuz bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. İki dilli öğrencilerin matematik, fen bilimleri ile ilgili derslerde problemleri okuduklarını ama anlayamadıklarını ifade ettikleri belirtilmiştir. Benzer şekilde İngilizce, Hayat Bilgisi derslerinde de öğrencilerin okuduklarını anlamadıkları sonucuna varılmıştır. Okuduğunu anlamamanın tüm dersler üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla diğer derslerde de okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük etkinliklerin yapılması ve çeşitli stratejilerin kullanılması büyük önem taşımaktadır. Nitekim Akbaşlı, Şahin ve Yaykiran (2016) yaptıkları araştırmalarında, okuduğunu anlamamanın matematik ve fen bilgisi dersleri üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Thürmann, Vollmer ve Pieper’e

(2010) göre, matematik dersinde öğrencilerin zorlanmalarında okuduğunu anlama seviyelerinin zayıf olması etkili olmaktadır. Vilenius-Tuohimaa, Aunola ve Nurmi (2008) da öğrencilerin matematik kelime problemlerini çözme becerisi ile öğrencilerin metinleri anlama becerileri arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmektedir. İlkokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmaya göre okuduğunu anlama becerisi iyi olan öğrencilerin matematik dersindeki problemleri çözme konusunda da başarılı olduğu sonucuna varmışlardır. Matematik derslerinde yapılan okumaların teknik bir okuma olduğunu ayrıca belirtmektedirler. Hansel ve Pondiscio (2016) ise okuduğunu anlama ile diğer dersler arasındaki ilişkinin farklı bir boyutuna dikkat çekmektedir. Buna göre eğer ilköğretim okullarında sosyal bilgiler, fen bilgisi ve sanat derslerinde okuma ile ilgili etkinliklere daha fazla zaman ayrılırsa, çocukların okuduklarını anlama seviyelerinde de bir gelişme sağlanır. Yıldız (2013) da benzer şekilde yaptığı araştırmasından çıkan sonuçta göre fen, sosyal bilgiler ve matematik derslerinde öğrencilerin başarılı olabilmeleri için akıcı okuma becerilerinin iyi olmasının dışında okuduklarının anlamalarının da gerekli ve önemli olduğunu belirtmektedir. Demirel ve Epçaçan (2012) da öğrencilerin, okuma parçalarını anlamaya yönelik etkinlikler sonunda kavramayı pekiştirici sorular oluşturmaya ve yanıtlamaya yönlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Öğrencilerde oluşması hedeflenen anlamlı öğrenme için Türkçe dersinin dışında fen ve teknoloji öğretimi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi gibi derslerde de öğrencileri konuya ilişkin özetleme, gruplama ve örgütleme yapmaya teşvik edilmesini ifade ederek okuduğunu anlamının ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Okuduğunu anlamının matematik, fen bilgisi, tarih gibi dersler üzerinde ve nihayetinde öğrencinin akademik başarısında önemli bir etki yarattığını belirten araştırmaların da bulunduğunu belirtmek gerekir (Cimmiyotti, 2013; Grimm, 2008; Whitten, Labby ve Sullivan, 2016).

Yukarıda tartışıldığı üzere, alanyazındaki benzer araştırma sonuçları ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmen görüşlerine göre iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunların diğer dersler üzerinde de olumsuz yansımalarının olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, okuduğunu anlama becerilerinin genelde tüm dersler üzerinde etkili olmakla birlikte özellikle Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri gibi derslerde sunulan problemleri veya okuma metinlerini öğrenciler anlayamadıkları için başarıyı olumsuz etkilediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için özellikle özet çıkarma, altını çizme, soru-cevap, ana fikri söyleme, tekrarlı okumalar, görsel materyaller kullanma, basit düzeyde kısa okuma metinleri kullanma, serbest okuma, anadilden örnekler verme gibi stratejiler, etkinlikler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğretmenlerin ise drama/oyun/canlandırma yaptıkları, video/film/ animasyon gibi materyaller kullandıkları, şarkı/şiiir/bilmece gibi etkinlikler yaptıkları, sesli okumalar yaptırarak, hikâyeye kitapları kullandıkları, 5N1K tekniğini kullandıkları, zengin uyarıcılar sundukları belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç yapılan bazı araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Balcı ve Dünder (2017) yaptıkları araştırmalarında ikinci dil öğretiminde; özetleme, yeni kelimeleri kontrol etme, not alma ve sözcük anlamını kestirme stratejilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin iki dilli öğrencilerin okuduklarını anlamalarını geliştirmeye dönük her ne kadar belli başlı okuma stratejilerini kullansalar da yeterli düzeyde stratejiler kullanmadıkları ve bu konuda öğretim materyallerinin neredeyse hiç geliştirilmediği anlaşılmaktadır. Daha ziyade birtakım geleneksel yöntem, teknikler ve stratejiler yolu ile bu sorunların üstesinden gelmeye çalışıldığı söylenebilir. Öte yandan bazı öğretmenlerin iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için çeşitli etkinlikler yapmaları ve farklı okuma stratejileri işe koşmaları olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Özellikle iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili ve doğru stratejileri kullanmak oldukça önemlidir. Nitekim Echeverri ve McNulty (2010) iki dilli öğrencilerle yaptıkları araştırmalarda, özellikle etkileşime dayalı okuma faaliyetleri ve okuma stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin okuduklarını anlamaya ciddi katkılar sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Zhang, Gu ve Hu'ya (2008) göre iki dilli öğrencilerin okuma etkinliklerinde anlama stratejilerini kullanmaları, okuma yeteneklerini ve bilişsel kapasiteleri artırarak daha yüksek gelişmişlik seviyesine ulaşmalarını da sağlar. Almaguer ve Esquierdo (2013) ise okuduğunu anlamayı geliştirmede KWL tekniğinin iki dilli öğrencilerin öğrendikleri hakkında düşüncelerine ve önceki bilgilerinin, deneyimlerinin yeni öğrenmelerin inşasında nasıl bir etki yarattığını ortaya çıkarmak açısından etkili

olduğunu belirtmektedir. Ayrıca iki dilli öğrencilerin okuma konusunda yaşadıkları sorunların üstesinden gelmek için etkinliklerin büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bunun için de öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler iki dilli öğrencileri yüksek düzeyde düşünme becerileri gerektiren etkinlikler yaparak ve öğrencileri bu süreçlere dâhil ederek onların bu anlamdaki sorunlarını çözebilirler. Kung (2019) ikinci dil edinen öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmasından çıkan sonuçlara göre özellikle otantik (gerçek) öğretim materyallerin kullanılmasının okuduğunu anlamada önemli katkılar sağladığını belirtmektedirler. Çünkü otantik materyaller iki dilli öğrencilerin gündelik hayatları ile büyük bir yakınlık göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin, iki dilli çocukların etkili okuduğunu anlama stratejilerinden faydalanmaları için öğrencileri teşvik etmenin önemine dikkat çekmektedir. Bunun için de okuma faaliyetlerinden sonra iki dilli öğrencilerin okudukları üzerinde tartışmaları için öğrencilere yeterince zaman verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Okumanın basit bir faaliyet ve ödev olarak görülmemesi bunun yerine düzenli bir alışkanlık haline getirilmesinin de önemli olduğu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Peacock (1997) da geleneksel dil öğretim sürecinde iki dilli öğrenciler için artık gerçek hayatı yansıtmayan ders kitaplarının ve içerisindeki yüzeysel metinlerin çok da anlam ifade etmediğini belirtmektedir. O yüzden iki dilli öğrencilerin okuduklarını anlamaları noktasında gerçek hayatla ilgili metinlerin tercih edilmesi oldukça önemlidir.

Boardman ve Lasser'a (2006) göre görsel materyallerin kullanılması, sağladığı anlaşılır girdi ile iki dilli öğrencilerin önceki bilgilerini harekete geçirmesine olanak sağlayarak anlama hedeflerine ulaşmasına yardımcı olur. Öğretmenler de iki dilli öğrencilerin görsel materyaller üzerinde yaptıkları yorumlardan hareketle öğrencilere zihinsel gelişimleri, yeni karşılaşılan kavramları ve kelimeleri anlamaları, yanlış anlamaları düzeltmek için destek sağlamalıdır. Ayrıca doğrudan ve etkileşime dayalı kelime öğretimine yönelik etkinlikler, soru-cevap teknikleri, okuma-yazmanın iç içe olduğu etkinlikler de öğrencilerin okuduklarını anlamalarını geliştirmelerine katkı sağlar. Memiş (2019) ikinci dil öğrenim süreci boyunca daha fazla kelime gören veya kelimeye maruz kalan öğrenenlerin okuduğunu anlama bakımından daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğrenenlerin dil öğretim setlerinin içerdiği sözcük sayısına bağlı olarak daha fazla anlaşılabilir dil girdisi almasının ve buna bağlı olarak dile hâkimiyetlerinin daha iyi olmasının etkili olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden sınıflarda uygulanacak okuduğunu anlama etkinliklerinin de ifade edilen özellikleri kapsamı önemlidir. Laurea (2013), öğretmenlere bu süreçte büyük sorumluluk düştüğünü belirtmektedir. İkinci dil edinimi okuma derslerinde kullanılacak materyallerin hazırlanması ve metinlerin değerlendirilmesi kolay bir iş değildir. Elbette dikkate alınması gereken pek çok değişken vardır. Ancak öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanabildikleri ve okuma etkinliklerine verdikleri tepkiyi tahmin edebildikleri sürece, mümkün olan en iyi seçimleri yapmak için her zaman değerli ipuçlarından yararlanmalıdırlar. İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirip onların yetkin okuyucular olmalarını sağlamak için öğretmenler, çeşitli okuma stratejilerini kullanmalı ve öğrencileri de teşvik etmelidir. Bellek stratejileri kullanılarak öğrencilerin okunan metinlerin içeriği ile ilgili hatırladıklarını ifade etmeleri, bunları görselleştirmeleri, diyagramlar oluşturmaları, anahtar kelimeleri kullanarak bir zihinsel örüntü oluşturmaları sağlanabilir. Bilişsel stratejiler kullanmaları mümkündür. Okudukları metinleri anlamaya yönelik özgün testler geliştirilebilir. Bu metinlerde temel düşünceleri bulmaları bunun için de metni tekrar tekrar okumaları ve iyice gözden geçirmeleri sağlanabilir. Ayrıca önemli noktaları not almaları da sağlanabilir. Thiele (2014) de ikinci dil ediniminde okuduğunu anlamayı geliştirmek için öğretmenin sesli okumalar yaparak öğrencileri de bu etkinliğe teşvik etmenin önemini belirtmektedir. Çünkü sesli okumanın okuduğunu anlama becerisini geliştirmede oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Ailelerin ve çocukların okulun başından tüm öğretim yılı boyunca sürekli birlikte okuma faaliyetleri yapmalarının da gerekli ve önemli olduğunu ifade etmektedir. Okuma öncesi yapılacak etkinliklere ve stratejilere önemli zaman verilmelidir. Öğretmenlerin birçoğu okuma öncesi etkinlikleri yapmak yerine doğrudan okuma faaliyetine geçmektedir. Bunu da zamanın azlığına bağlamaktadırlar. Ancak bu konunun önemli olduğu ve öğrencileri okumaya motive edip anlamaya katkı sağladığı unutulmamalıdır. Örneğin, öğrencileri metni izlerken öğretmenler metnin içeriği, resimleri, başlığı ile ilgili dikkat çekici sorular sorabilir. Bunlar okuma öncesi stratejiler olarak değerlendirilebilir (Alyousef, 2006).

Bu araştırmada öğretmenlerin, iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için en çok sırasıyla veli desteği/katılımının sağlanması, program/ders kitaplarının bölge şartlarına göre öğrenci düzeyine uygun hale getirilmesi, öğretmenlerin eğitilmesi, velilerin bilinçlendirilmesine yönelik eğitim/seminerlerin düzenlenmesi gibi çeşitli önerileri ön plana çıkmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve öğretmenlerin önerileri doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Türkiye’de eşitliğe dayalı bir eğitim söz konusudur. Türkiye’deki tüm okullara aynı kitapların gönderilmesi eğitimde fırsat ve imkân eşitliğine uygun bir örnektir. Bunun yanında ihtiyaçlara dayalı bir eğitim politikasının da geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden iki dilli öğrencilerin yaşadıkları bölgelerdeki okullara yönelik daha uygun öğretim programlarının/ders kitaplarının geliştirilmesi önemli bir ihtiyaçtır. Bu ders kitapları öğrencilerin içinde buldukları dilsel dezavantajları en aza indirme açısından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.
- İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda yaşadıkları sorunları gidermeye, en azından azaltmaya yönelik öğretim materyallerinin neredeyse hiç olmadığı anlaşılmaktadır. Bu eksiklik de etkinliklerin çeşitlilik göstermesini engellemektedir. Özgün, ihtiyaçları ve sorunları gidermeye yönelik öğretim materyallerinin geliştirilmesi önerilebilir.
- Ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin okul öncesi eğitim ile birlikte dil karmaşasını ve şokunu daha kolay atlattıkları dikkate alındığında okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilerek okul öncesi eğitimde onlara Türkçe dil eğitimine yönelik etkinliklerin yapılması önerilebilir.
- İki dilli öğrencilerin yaşadıkları bölgelere atanan ve Kürtçeyi bilmeyen öğretmenlerin de bir karmaşa yaşadıkları bilinmektedir. Dolayısıyla bu bölgelere atanan öğretmenlerin yaşayacakları bu sorunlara yönelik gerek hizmet öncesinde üniversiteler gerekse de hizmet içi eğitim süreçlerinde Milli Eğitim Bakanlığı desteği ile bir eğitim almaları oldukça önemlidir.
- İki dilli öğrencilerin yaşadıkları sorunlarda ailelerinden yeterince destek alamamaları da etkili olmaktadır. Okulda ve evde farklı diller kullanan iki dilli öğrencilerin bu karmaşadan kurtulabilmeleri için ailelerin evde, mahallede Türkçeyi destekleyecek bir çaba içerisinde olmaları gerekmektedir. Aile katılımı noktasında bakanlık düzeyinde sonuçları, etkililiği takip edilecek ve yüzeysel olmayacak doğru projelerin geliştirilmesi ve velilerin bilinçlendirilmesine yönelik eğitim/seminerlerin düzenlenmesi önerilebilir.
- Bu çalışma Van ilindeki belirli sayıdaki sınıf öğretmenleriyle ve veri toplama aracı olarak görüşme formuyla sınırlıdır. Farklı illerde, veli/okul yöneticileri gibi farklı örneklerle konuyu farklı paydaşların görüşleriyle ele alan çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca, gözlem gibi veri toplama araçları kullanılarak iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar daha kapsamlı incelenebilir.

### Kaynaklar

- Abdelaal, N. M., & Sase, A. S. (2014). Relationship between prior knowledge and reading comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 125-131.
- Agbo, I. I., Kadiri, G. C., & Ekwueme, J. (2019). Investigating the impediments to reading comprehension in junior secondary Schools: Evidence from JSSII students in Nsukka Metropolis. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(2), 143-151.
- Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., & Abdullah, M. K. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235-244.
- Akbaşlı, S., Şahin, M., & Yaykırın, Z. (2016). The effect of reading comprehension on the performance in science and mathematics. *Journal of Education and Practice*, 7(16), 108-121.
- Al-Jarrah, H., & Binti Ismail, N. S. (2018). Reading comprehension difficulties among EFL learners in higher learning institutions. *International Journal of English Linguistics*, 8(7), 32-41.
- Almaguer, I., & Esquierdo, J. J. (2013). Cultivating bilingual learners’ language arts knowledge: A framework for successful teaching. *International Journal of Instruction*, 6(2), 3-18.
- Alyouse, H. S. (2006). Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners. *Journal of Language and Learning*, 5(1), 63-73.

- Alyousef, H. S. (2005). Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners. *The Reading Matrix*, 5(2), 143-154.
- Balcı, A., & Dündar, S. A. (2017). Okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 258-270.
- Bayat, S. (2017). Reading comprehension skills of bilingual students in Turkey. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 72-93.
- Blachowicz, C., & Ogle, D. (2008). *Reading comprehension*. New York, NY: The Guilford Press.
- Borzou, S., & Gholamzadeh, Z. (2008). *Study of reading comprehension & accuracy skills in monolingual & bilingual (Arab-Fars) students at grade 2 of elementary school in Ahvaz*. Ahvaz : Ahvaz Jundishapoor Tıp Bilimleri Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills: Theory and practice (3rd Ed)*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cimmiyotti, C. (2013). *Impact of reading ability on academic performance at the primary level*. California: Dominican University of California.
- Demirel, Ö., & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106 .
- Dincer, B., Özaslan, M., & Kavasoğlu, T. (2003). *İllerin, bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması*. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.
- Echeverri, L., & McNulty, M. (2010). Reading strategies to develop higher thinking skills for reading comprehension. *Profile*, 12(1), 107-123.
- Frankel, K. K., Becker, B. L., C, Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). From "What is Reading?" to What is Literacy? *Journal of Education*, 196(3), 7-17.
- Friesen, D., & Haigh, C. (2018). How and why strategy instruction can improve second language reading comprehension: A review. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 18(1), 1-18.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition. An introductory course. Third edition*. New York ve London: Taylor & Francis Group.
- Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2000). Working memory deficits in children with low achievement in the national curriculum at seven years of age. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 177-194.
- Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2000). Working memory deficits in children with low achievement in the national curriculum at seven years of age. *British Journal of Educational Psychology*, 177-194.
- Gorjian, B., & Sayyadian, M. (2017). A comparative study on bilinguals and monolingual learner reading comprehension. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*, 3(1), 9-16.
- Grimm, K. (2008). Longitudinal associations between reading and mathematics achievement. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 419-420.
- Hagena, M., Leiss, D., & Schwippert, K. (2017). Using reading strategy training to foster students' Mathematical modelling competencies: Results of a quasi-experimental control trial. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(7b), 4057 -4085.
- Hansel, L., & Pondiscio, R. (2016). *ESSA creates an opportunity and an obligation to help every child become a strong reader*. 05 01, 2020 tarihinde Knowledge Matters: <http://knowledgematterscampaign.org/wp-content/uploads/2016/05/ESSA-brief.pdf> adresinden alındı
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900-1902.
- Hutchinson, J. M., Whiteley, H. E., Smith, C. D., & Connors, L. (2003). The developmental progression of comprehension-related skills in children learning EAL. *Journal of Research in Reading*, 26, 19-32.

- Jalalipour, M., Majdinasab, F., Khedri, H., & Chadorian, B. (2017). A comparison of reading accuracy and reading comprehension in bilingual Arabic/Farsi-speaking and monolingual Farsi-speaking elementary students in the fifth grade. *Journal of Rehabilitation Sciences and Research*, 4, 97-101.
- Juliana. (2019). The comparative impacts of using lexical glossing and inferencing strategies on students' reading comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(1), 1-4.
- Karimi, A., & Kabiri, M. (2003). Comparing bilingual and monolingual students' reading comprehension; According to PIRLS 2006 results: In abstract book of bilingual and education. *Challenges, Perspectives, and Solutions Conference*. Iran: Research Institute for Education.
- Khusniyah, N., & Lustyantie, N. (2017). Improving English reading comprehension ability through Survey Questions, Read, Record, Recite, Review strategy (SQ4R). *English Language Teaching*, 10(12), 202-211.
- Kung, F. W. (2019). Teaching second language reading comprehension: the effects of classroom materials and reading strategy use. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(1), 93-104.
- Lasser, A., & Boardman, C. J. (2006). Using strategy instruction to promote reading comprehension and content learning. C. P. Proctor, A. Boardman, & E. H. Hiebert içinde, *Teaching emergent bilingual students: Flexible approaches in an era of new standards* (s. 99-118). New York: Guilford Publications.
- Laurea, T. D. (2013). *Learning how to read in English as a foreign language: issues in Italian secondary school teaching and the role of strategy instruction*. Padova: Università degli Studi di Padova.
- Lesaux, N. K., Koda, K., Siegel, L. S., & Shanahan, T. (2006). Development of literacy. D. August, T. Shanahan, & (Edt) içinde, *Developing literacy in second-language learners* (s. 75-122). Mahway, NJ: Erlbaum.
- Memiş, M. R. (2019). Türkçeyi ikinci dil Olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama yeterliklerinin eş değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 253-265.
- Mikulecky, B. C. (2011). *A short course in teaching reading: Practical technique for building reading power*. United States: Pearson Longman.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications Inc.
- Nunan, D. (2003). *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall International.
- Oakhill, J., Kate, C., & Carsten, E. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension a handbook*. London&New York: Routledge.
- Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (2003). *Task-based language teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51, 144-156.
- Pourhoseingilakjani, A., & Lahijan, L. B. (2016). How can students improve their reading comprehension skill? *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229-240.
- Raisha, U., & Kasim, S. (2017). EFL students' reading comprehension problems: Linguistic and non-linguistic complexities. *English Education Journal (EEJ)*, 8(3), 308-321.
- Romly, R., Rahman, S. A., Supie, H. S., & Nasharudin, S. N. (2018). Difficulties encountered by low proficiency ESL students in reading online academic texts. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(2), 490-501.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C., & Hurwitz, L. (1999). *Reading for understanding: A guide to improving reading in middle and high school classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shehu, I. (2015). Reading comprehension problems encountered by foreign language students, case study: Albania, Croatia. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1), 91-96.
- Spencer, M., & Wagner, R. K. (2018). The comprehension problems of children with poor reading comprehension despite adequate. *Review of Educational Research*, 88(3), 366-400.
- Steensel, R. V., Oostdam, R., Gelderen, A. V., & Schooten, E. V. (2016). The role of word decoding, vocabulary knowledge and meta-cognitive knowledge in monolingual and bilingual low-



- achieving adolescents' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 312–329.
- Thiele, J. (2014). Link between oral reading and comprehension for second language learners'. *PAU's Academic Journal*, 3, 85-92.
- Thürmann, E., Vollmer, H., & Pieper, I. (2010). *Language(s) of schooling: focusing on vulnerable learners*. 05 01, 2020 tarihinde <https://rm.coe.int/16805a1caf> adresinden alındı
- Uribe-Enciso, O. (2015). Improving EFL students' performance in reading comprehension through explicit instruction in strategies. *Rastros Rostros*, 17(31), 37-52.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., de Glopper, K., Hulstijn, J., Snellings, P., Simis, A., et al. (2003). Roles of linguistic knowledge metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension. *The International Journal of Bilingualism*, 7(1), 7-25.
- Vellutino, F. R. (2003). *Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children, Rethinking reading comprehension (pp. 51-81)*. New York, NY: Guilford.
- Vilenius-Tuohimaa, P., Aunola, K., & Nurmi, J. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 409-426.
- Whitten, C., Labby, S. .., & Sullivan, S. L. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(4), 48-64.
- Yeganeh, M. T., & Malekzadeh, P. (2015). The effect of bilingualism on the developing of English reading skill. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 803-810.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Zhang, L. J., Gu, P. Y., & Hu, G. (2008). A cognitive perspective on Singaporean primary school pupils' use of reading strategies in learning to read in English. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 245–271.
- Zhao, Y. (2019). Negative transfer of mother tongue in English. *Creative Education*, 940-946.

### Extended Abstract

#### Introduction

Being bilingual is an important and almost inevitable situation. This situation creates an advantage as well as can lead to various negative results. Primary school students especially studying in certain regions of Turkey are known to experience reading comprehension problems due to the problem of being bilingual.

It can be said that bilingual students whose mother tongue is different from the language of education have problems in reading comprehension. Resolving these problems is crucial for success in second language teaching. In fact, the 21st century requires students whose mother tongue is different from the language of education to be proficient in the second language as well as in their mother tongue (Uribe-Enciso, 2015). Bayat (2017) also draws attention to this issue. But it links the cause of the problems to a different situation. Especially bilingual students from different schools in Turkey generally continue education in Turkish language, while they do not use Turkish very often in everyday life. He indicates that these problems also arise because there is not a program for bilingual students in Turkey.

There is quite limited number of studies in Turkey which analyze reading comprehension problems of bilingual students and suggest solutions to these problems. Therefore, it is seen that there is a need for studies aimed at identifying the problems that bilingual students in Turkey experience in reading comprehension. The purpose of this study is to identify the problems that bilingual primary school students experience in reading comprehension and to develop solutions accordingly. For this purpose, the following questions are addressed in this study:

1. What are the problems that bilingual students experience in reading comprehension?

2. What are the implications of the problems that bilingual students experience in reading comprehension on other subjects?
3. What kind of activities do teachers do for bilingual students in reading comprehension?
4. What are the solution suggestions for teachers to overcome the problems that bilingual students have in reading comprehension?

### **Method**

Case study, one of the qualitative research methods, was used in this study. The study group of the study consists of 20 classroom teachers working in the province of Tusba, Van. The research data were collected through semi-structured interview form. In data analysis, descriptive analysis technique was used.

### **Result and Discussion**

As a result of the study, it was determined that bilingual students had more difficulty in reading comprehension due to the language conflict and limited knowledge of vocabulary, and this situation affects their success in other courses. It was concluded that teachers use various activities and strategies to develop bilingual students' reading comprehension skills. In this study, teachers presented various suggestions such as providing parent support/participation, making the program/textbooks suitable for the student level according to the regional conditions, educating teachers, organizing trainings/ seminars for raising awareness of the parents in order to improve the comprehension skills of bilingual students. Based on the results obtained from this study and the suggestions of the teachers, some suggestions can be listed as follows:

- The education is based on equality in Turkey. Preparation of the same books to all schools in Turkey is an appropriate example of equality for educational opportunity and possibility. In addition, further development of a training policy based on needs is of great importance. For this reason, it is an important need to develop more appropriate curriculum/textbooks for schools in the regions where bilingual students live. These textbooks can be considered as an important step in minimizing linguistic disadvantages of students.
- It is understood that there are almost no teaching materials aimed at eliminating, at least reducing, the problems that bilingual students experience in reading comprehension. Original instructional materials to address needs and problems of bilingual students need to be developed.
- Considering that a bilingual student whose mother tongue is different from the language of education, preschool education gives an opportunity to more easily overcome with language confusion and shock, it is also important to carry out activities for Turkish language education in preschool education by making them compulsory.
- It is known that teachers who do not speak Kurdish, who are assigned to the regions where bilingual students live, also experience confusion. Therefore, it is very important for the teachers appointed to these regions to receive an education for these problems with the support of the Ministry of National Education both in universities and in-service training processes.
- Bilingual students' inability to get enough support from their families is also effective in their problems. Bilingual students who use different languages at school and at home need to be in an effort to support Turkish at home and in the neighborhood to avoid this confusion. At the point of family involvement, it is of great importance to develop effective projects.
- This study is limited to a certain number of classroom teachers in Van province and interview form as a data collection tool. Studies can be carried out in different provinces, with different samples by taking the views of different stakeholders such as parents/ school administrators. In addition, the problems that bilingual students experience in reading comprehension can be examined more comprehensively by using data collection tools such as observation.