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

2021 Winter, Cilt:9 Sayı:1
2021 Kış, Volume:9 Issue:1

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 in,

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

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

2021 Kış, Cilt:9 Sayı:1 / 2021 Winter, Volume:9 Issue:1

Yayın Danışma Kurulu / Advisory Board

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

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

2021 Kış, Cilt:9 Sayı:1 / 2021 Winter, Volume:9 Issue:1

Bu Sayının Hakemleri

Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Bilginer ONAN (Üç makale hakemi)
Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM (İki makale hakemi)
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ
Doç. Dr. Başak UYSAL
Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT
Doç. Dr. Bilge AYRANCI
Doç. Dr. Ferhat ENSAR
Doç. Dr. Gökhan ILGAZ
Doç. Dr. Gülnur AYDIN
Doç. Dr. Mazhar BAL
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN
Doç. Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ
Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER
Dr. Öğr. Üyesi Bircan EYÜP
Dr. Öğr. Üyesi Büşra ŞAHAN AKTAN
Dr. Öğr. Üyesi Evren KARATAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Berfu KIZILASLAN TUNÇER
Dr. Öğr. Üyesi Melike ULUÇAY
Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL
Dr. Öğr. Üyesi Serkan ASLAN
Dr. Öğr. Üyesi Suna CANLI
Dr. Öğr. Üyesi Hacer ULU
Dr. Aliye İLKAY YEMENİCİ
Dr. Duygu AK BAŞOĞUL
Dr. Özlem KANAT

Ana Dili Eğitimi Dergisi / Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020
2021 Kış, Cilt:9 Sayı:1 / 2021 Winter, Volume:9 Issue:1

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Araştırma Makaleleri / Research Papers

Anlatma Becerileri Kapsamında 1-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarına Bir Bakış: Konuşma ve Yazma Stratejilerinin Kullanımı 1-18
A Glance at Grades 1-8 Turkish Language Course Books in terms of Narrative Skills: Usage of Speaking and Writing Strategy Activities
Elif AKTAŞ, Bora BAYRAM

Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Farkındalık Geliştirmede Okul Öncesi Çocuk Kitaplarımız Nitelikli mi? 19-44
How is the Quality of Preschool Children's Books in Raising Awareness About Individuals with Special Needs?
Arzu ARIKAN, Gözde TOMRİS, Gülhan YILMAZ BURSA, D. Merve TUNA

Okuduğunu Anlayamayan Öğrencilerin Okuma Esnasındaki Bilişsel Davranışları ve Duygu Durumları 45-58
Cognitive Behaviors and Affect States of Students Who Cannot Comprehend Reading During Reading
Mustafa BAŞARAN

Ana Dili Türkçe Olmayan Mülteci Çocuklarda Kelime Tanıma Envanterinin Kullanımı 59-75
Use of Word Recognition Inventory with Primary School First Class Syrian Refugee Children whose Mother Tongue is not Turkish
Ayşegül AVŞAR TUNCAY

Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarına Çeşitli Değişkenlerin Etkisi 94-110
The Effect of Various Variables on the Perception of Verbal Lecture Self-Efficacy of Secondary School Students
Selvi DEMİR, Muhsine BÖREKÇİ

Öğrencilerin Konuşmalarında Karşılaşılan Söyleyiş ve Boğumlama Yanlışlarının Belirlenmesi 111-130
Identifying the Mistakes of Pronunciation and Articulation in Student's Speeches
Keziban TEKŞAN, Ayşe KARACA

Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri 131-150
Turkish Language Teachers' Opinions About Commitment to Turkish Textbooks
Neşe KARA ÖZKAN

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi 151-165
Investigation of Elementary School First Grade Students' Early Literacy Skills
Burak DELİCAN, Seyit ATEŞ

Ana Dili Eğitimi Dergisi / Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020
2021 Kış, Cilt:9 Sayı:1 / 2021 Winter, Volume:9 Issue:1

İÇİNDEKİLER
CONTENT

Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Çocuk Kitaplarına Yansıması 166-187
Reflection of Gender Perception on Language in Children's Books
Derya YÜCEL ÇETİN, Mediha MANGIR

Hüseyin Yurttaş'ın Çocuk Kitaplarının Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Bulunması Gereken Özellikler Açısından İncelenmesi 188-209
The Analysis of Hüseyin Yurttaş's Children's Books in Terms of Essential Features in Children's Literature Works
Yasin ÖZTÜRK, Nuray KAYADİBİ

Türkçe Öğretim Programının ve Türkçe Ders Kitabının Dilbilim Açısından İncelenmesi 210-224
Examination of the Turkish Curriculum and Course Book from the Standpoint of Linguistics
Mustafa Çağrı ÇAĞLAR, Mehmet CANBULAT

İlkokul Düzeyinde Çocuk Edebiyatına İlişkin Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi
Examination of Postgraduate Studies on Children's Literature at Primary School Level 225-241
Çavuş ŞAHİN, Esra TOPRAK

İlkokul Düzeyinde Türkçe Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması 242-261
An Analysis of Studies on Problems Encountered in Turkish Lessons at Primary School Level: A Meta-Synthesis Study
Yakup BALANTEKİN

Derleme / Review

Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Kullanılan Bir Yöntem: Okuma Tiyatrosu 76-93
A Method Used to Develop Reading Fluency, Reading Comprehension and Vocabulary: Readers Theater
Pınar KANIK UYSAL

Çeviri / Translation

Wiki-Ed'de Şiir: Öğretmen Adaylarının Şiir ve Şiir Öğretimi Hakkındaki Ön Yargılarını Değiştirmek 262-274
Wiki-Ed Poetry": Transforming Preservice Teachers' Preconceptions About Poetry and Poetry Teaching
Kadir Vefa TEZEL, Büşra KİRAZ

Aktaş, E. ve Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: Konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1-18.

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

Geliş/Received: 20.10.2020 Kabul/Accepted:23.12.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Anlatma Becerileri Kapsamında 1-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarına Bir Bakış: Konuşma ve Yazma Stratejilerinin Kullanımı

Elif AKTAŞ[*]
Bora BAYRAM[**]

Öz

Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) beceri temelli bir anlayış hâkimdir. Bu yönden programda, belirlenen amaç ve kazanımlara ulaşmak için öğrenme-öğretme sürecinde birtakım etkinlikler uygulanması önerilmiştir. Türkçe derslerinde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini kazanması, etkinlik temelli uygulamalarla mümkündür. Anlatma becerileri kapsamında değerlendirilen konuşma ve yazmanın geliştirilmesi için öğrenme-öğretme sürecinde birtakım stratejilerin etkin şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu çalışmada 2019 TDÖP'ye göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma ve yazma stratejilerinin sınıf düzeyi ve yayınevlerine göre dağılımını tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle desenlenen çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okutulan on dört adet 1-8. sınıf Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Veriler, betimsel analiz tekniklerinden frekans ve yüzde analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre TDÖP'de yer alan konuşma ve yazma stratejilerine ders kitaplarında yeterli ölçüde yer verilmediği ve stratejilerin ders kitaplarında kullanımının dengeli olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anlatma becerileri, konuşma stratejileri, yazma stratejileri, Türkçe Öğretim Programı.

A Glance at Grades 1-8 Turkish Language Course Books in terms of Narrative Skills: Usage of Speaking and Writing Strategy Activities

Abstract

A skill-based approach prevails in the 2019 Turkish Course Curriculum (TLC) which was prepared on the basis of a thematic approach. To that end, a recommendation was made to implement activities in the teaching-learning process to achieve the pre-determined goals and outcomes in the curriculum. Students' acquiring comprehension and narrative skills is possible through activity-based exercises in Turkish language classes. In order to improve students' speaking and writing skills which are considered to be a part of narrative skills, it is necessary to use certain strategies effectively in the teaching-learning process. The purpose of this study is to determine the distribution of speaking and writing strategy activities in the Turkish language course books prepared according to the 2019 Turkish Language Curriculum in terms of grade levels and publishers. The document analysis method was used in this study which is qualitative by design. In the study, fourteen grades 1-8 Turkish language course books that were used in the 2019-2020 academic year were examined. The data were analyzed using the descriptive frequency and percentage analysis techniques. The results showed that speaking and writing strategy activities

[*] Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, elif.aktas@alanya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5573-2274

[**] Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, bora.bayram@alanya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0693-4651

in the TLC were not sufficiently included in the textbooks and that the use of strategies was not balanced in the textbooks either.
Keywords: Narrative skills, speaking strategies, writing strategies, Turkish Language Curriculum.

Giriş

Türkçe öğretiminin temel amacı, ilköğretimden itibaren öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Erken yaşlardan itibaren anlama ve anlatma becerileri gelişen birey; ana dilini doğru, etkili ve güzel kullanabilir. Ana dili eğitiminin en önemli iki boyutundan biri olan anlama becerisi, dinleme ve okumayı; anlatma becerisi ise konuşma ve yazmayı kapsamaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1999). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP), öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri elde etmelerini sağlayacak bilgi, beceri ve değerleri içermektedir (MEB, 2019: 25). Ana dili öğretimindeki asıl amaç; kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilen; okuduklarını ve dinlediklerini doğru bir şekilde anlayabilen bireyler yetiştirmektir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013: 58).

İnsanın duygu ve düşüncelerini anlatmak için başvurduğu önemli araçlardan biri olan yazma, konuşmadan farklı olarak sistemli bir şekilde öncelikle okullarda öğretilen bir beceri alanıdır. Genel anlamda duygu ve düşüncelerin ifade aracı olarak kabul edilen yazma; zihindekilerin yazılı olarak anlamlı bir şekilde iletilme sürecini kapsamaktadır. Yazma, düşünceleri aktarmak için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve anlamlı olarak düşünce üretebilmedir (Akyol, 2006: 146). Yazma, üst düzey bir düşünme aracıdır ve düşünme üzerinde düşünmeyi sağlar (Güneş, 2007: 161). Bunun için öğrencilerin dinledikleri ile okuduklarını iyi anlayarak zihinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir. Ancak ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içeren yazma süreci oldukça karmaşık ve zordur. Yazmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Bu aşamada yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Düzenleme sonucunda duygu ve düşünceler, cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır. Bu üç süreç içerisinde özellikle yazma amacına ve yazılacak metin türüne uygun bir yöntem belirlemek oldukça önemlidir (MEB, 2009: 17).

Etkili ve güzel yazı yazabilmek, iyi bir yazma eğitimine bağlıdır. Özellikle bir eylem olarak yazmanın alışkanlığa dönüşebilmesinde erken yaşlarda verilen eğitimin önemi büyüktür. Bu açıdan, erken yaşlardan başlayarak öğrencilerin yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması gereklidir (Arıcı ve Ungan, 2008: 318). Bilişsel süreçlere dayalı olarak üretilen yazma, belleği kalıcı hâle getirerek nesiller arası iletişimi de güçlendirmektedir. Bu bakımdan tarihsel ve kültürel mirasın gelecek nesillere aktarımı açısından yazma eğitimine önem vermek gereklidir (Karagöz ve Şeref, 2020: 68).

Duygu ve düşünceleri açık ve anlaşılır olarak yazma, çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeyi gerektirir. Öğrenciler bu yolla düşüncelerini sıralama, sınıflama, sınırlama, düzenleme ve yazma kurallarını uygulamayı öğrenirler. Bununla birlikte öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için onlara bu konuda uygulamalı fırsatlar verilmeli, yazma eğitimi esnasında çeşitli stratejileri işe koşarak onların motive olması sağlanmalıdır. Yazma becerisinin alışkanlığa dönüşmesinde ise öğretmenler, çocuklar için anlamlı yazma ortamları oluşturarak öncü olmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2008: 216).

Yazmanın bir eylem olarak alışkanlığa dönüşmesi için geleneksel yazma yöntemleri yerine çağdaş ve yaratıcı teknikler/yöntemler/stratejiler kullanmak gereklidir. Çünkü geleneksel yazma eğitimi çalışmalarında ürün odaklı bir değerlendirme ön plandadır. Okullarda yıllarca uygulanan ürün odaklı geleneksel yazma yaklaşımında öğretmenler, öğrencilerin yazma sürecini ve bu süreçteki gelişimini değil; metnin son hâlini değerlendirmeye odaklanırlar. Bu sebeple öğrenciler, yazma sürecindeki hatalarının farkına varmadıkları için bilinçli bir şekilde yazmayı öğrenememektedirler. Kalıcı ve yanlış öğrenmelere de neden olan bu durum, öğrencinin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine de neden olmaktadır (Karatay ve Aksu, 2017: 315). Okullarda kompozisyon, yazılı anlatım ve yazma kavramlarıyla belirtilen uygulama, öğrencinin genellikle önceden belirlenmiş bir konu ile ilgili duygu ve düşünceleri bazı kurallar çerçevesinde tam ve eksiksiz olarak anlatabilmesi şeklinde yürütülmektedir. Bu şekilde yürütülen yazma çalışmaları, öğrencilerin yazma becerilerini

geliştirmeyeceği gibi yazmaya karşı olumsuz tutum edinmelerine de neden olmaktadır. Bu nedenle yazma eğitiminde farklı tür ve içerikte yazma çalışmalarının yaptırılması ve yaratıcı yazma yaklaşımının uygulanması gerekmektedir (Göçer, 2010: 179; Yangın, 2002'den akt. Göçer, 2010: 179; Küçük, 2006: 182). Yazma çalışmalarının geleneksellikten kurtulması için süreç odaklı bir anlayış gözetilmeli, ortaya çıkan üründen ziyade öğrencinin yazma becerisinin gelişimi izlenmeli ve yaratıcı/çağdaş teknikler kullanılmalıdır. Bununla birlikte yazma süreci öncesinde yazma stratejisinin belirlenmesi, öğrencinin yazmaya yönelik motivasyonunu artırmada, dikkat çekmede ve yazma alışkanlığı edindirmede önemli hususlardan biridir.

Anlatma becerilerinin bir diğer bileşeni olan konuşma; bireyin duygu ve düşüncelerini söz ile karşı tarafa aktarmasıdır. Duygu ve düşüncelerin seslerden oluşan semboller aracılığıyla sözel olarak aktarılması (Demirel, 2003: 88) demek olan konuşma becerisi, kişinin kendini ifade etmesi kadar sosyalleşmesi ile de yakından ilgili olduğu için psikoloji, sosyal psikoloji, davranış ve iletişim bilimleri gibi bilim dallarının alanına da girmektedir (Yalçın, 2002: 97). Bireysel boyutundan ziyade toplumsal yönüyle ön plana çıkan konuşma; okul, iş ve toplum yaşamında başarıyı belirleyen etmenlerden biridir (Sever, 2004: 22). İnsanlar arasındaki etkileşimi, duygu ve bilgi alışverişini sağlayan konuşma, bireyin toplum içinde yaşamasının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle konuşma bütün öğrenme alanları ile doğrudan ilişkili olup bireyin kendisini ifade edebilmesi açısından önemli bir beceri alanıdır (Akyol, 2006: 20). Bireyler ve birey-toplum arasında gerçekleşen sözlü iletişim ne kadar etkili, düzenli ve açık olursa aynı oranda başarı sağlanır (Kurudayıoğlu, 2003: 288).

Bir anlaşma ve sosyalleşme aracı olan konuşma; günümüzde göze ve kulağa hitap eden alternatif pek çok anlaşma aracı bulunduğu hâlde düşüncelerin ve duyguların ifadesi noktasında insanlığın var oluş tarihinden beri önemini korumaktadır (Başaran ve Erdem, 2009: 744). Konuşma, Türkçenin temel dil becerilerinden biri olup dinleme ile birlikte edinilmektedir. Nitekim çocuklar, dil edinme sürecine dinleme ile başlamaktadırlar. Sonra dinledikleri sesleri taklit ederek konuşmaya başlamaktadırlar. Önceleri sistemsiz olarak çevresel faktörlerin etkisiyle taklit ile başlayan konuşma, okulda sistematik bir şekilde öğretilmektedir. Dinleme gibi konuşma da diğer öğrenme alanlarına temel oluşturmaktadır. Nitekim insan sosyal bir varlıktır ve tek başına yaşayamaz. Çocuklar kendilerini ifade etmek, öğrenmek, zihinsel yapılarını geliştirmek ve sosyalleşmek için konuşma becerilerini kullanırlar. Konuşarak kendini ifade eden öğrenciler, bu becerilerini bir öğrenme aracı olarak hayat boyu kullanırlar. Bu nedenle belli bir düzeyde konuşma becerisi edinmiş olarak okula başlayan çocukların konuşma becerilerinin sistemli birtakım faaliyetlerle geliştirilmesi gerekmektedir. Konuşma becerisini geliştirmek için yapılacak çalışmalardan biri de amaca uygun yöntem belirlemedir. Konuşma öncesi yöntem/strateji belirlemek; motivasyonu sağlamada ve duygu-düşünceleri düzenlemede oldukça önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin duygu ve düşüncelerini aktarmalarını sağlamak için strateji belirleme çalışması mutlaka yapılmalıdır.

Konuşma süreci; ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Konuşmaya öncelikle duygu, düşünce ve bilgilerin zihinde yapılandırılıp gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Sonraki aşamada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Ardından belirlenen amaç ve yöntemlere göre aktarılacak duygu, düşünce ve bilgiler seçilmektedir. En son aşamada ise duygu, düşünce ve bilgilerin birtakım zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmesi yer almaktadır (MEB, 2009). Konuşma becerilerini geliştirmek için bu üç aşamada yapılacak çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Bireysel ve toplumsal açıdan önemli olan konuşma, doğuştan getirilen bir yetenek değil; sonradan kazanılan ve geliştirilen bir beceridir (Temizkan, 2009: 93). Oysa özelikle dinleme ve konuşma, okul öncesi dönemde edinildiği düşünüldüğünden okullarda yeterince üzerinde durulmayan iki beceri alanıdır (Doğan, 2009; Yalçın, 2002; Doğan, 2013). Bu nedenle konuşma ve yazma becerisinin geliştirilmesi için spontane ve geleneksel bir yaklaşım yerine sistemli bir öğretim faaliyeti yürütülmelidir. Bu sayede, bireyin yaşam boyu kullanacağı anlatma becerileri gelişebilir. Aksi takdirde tüm yaşamı boyunca kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edemeyen bireyler ortaya çıkmaktadır.

Türkçe dersi tüm derslerin temelinde yer alan mihver bir derstir. Çünkü anlama ve anlatma becerileri gelişmeyen bir öğrencinin diğer derslerde de başarılı olması beklenemez. Zira Türkçe öğretiminin temel amacı, bireylerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. 2019 yılında güncellenen öğretim programlarında öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerileri içeren sekiz temel yetkinliğe yer verilmiştir. Bu yetkinliklerin ilki de ana dilde iletişim olarak belirtilmiştir (MEB, 2019: 4).

Türkçe öğretiminde belirlenen amaç ve kazanımlara ulaşmak, etkinlik temelli uygulamalarla mümkündür. Beceri temelli bir anlayışla hazırlanan TDÖP'de de öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Anlama ve anlatma becerilerin geliştirilmesi için birtakım stratejilerin etkin olarak kullanılması gerekmektedir. TDÖP'de, her sınıf düzeyinde konuşma ve yazma becerileri ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Bu kazanımlardan özellikle her sınıf seviyesinde tekrar eden "Yazma stratejilerini uygular." ile "Konuşma stratejilerini uygular." şeklindeki ifadeler, strateji kavramının ne anlama geldiği ve nasıl algılandığı sorununu da beraberinde getirmiştir. Nitekim yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde uygulamak zorunda oldukları bu stratejilerle ilgili farkındalıklarının düşük olduğunu ortaya koymuştur (Esendemir, 2019). Bu stratejilerin 2019 TDÖP'deki dağılımı Tablo 1 ve Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 1.
Türkçe Öğretim Programındaki Konuşma Stratejileri

Konuşma Stratejileri	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
İkna edici konuşma	-	-	-	-	-	-	-	√
Eleştirel konuşma	-	-	-	-	-	-	√	√
Katılımlı konuşma	-	-	-	-	-	-	√	-
Empati kurarak konuşma	-	-	-	-	-	-	√	√
Güdümlü konuşma	-	-	-	-	√	√	√	√
Kelime/kavram havuzundan seçerek konuşma	-	-	-	-	√	√	-	-
Tartışma	-	-	-	-	-	-	√	√
Serbest konuşma	-	-	-	-	√	√	-	-
Yaratıcı konuşma	-	-	-	-	-	√	√	√
Hafızada tutma	-	-	-	-	-	√	-	-
Planlı/hazırlıklı konuşma	-	-	-	-	-	-	-	-
Geleneksel konuşma	-	-	-	-	-	-	-	-

(MEB, 2009a; MEB, 2009b; MEB, 2019).

Tablo 1'de yer alan konuşma stratejileri son iki TDÖP'nin (2005 ve 2019), kazanım ve açıklamalarının gözden geçirilmesiyle belirlenmiştir. Buna göre tabloda 12 konuşma stratejisi yer almaktadır. Tablo 1'e göre TDÖP'de "Konuşma stratejilerini uygular." kazanımı altında ilkokul düzeyinde herhangi bir konuşma stratejisine yer verilmemiştir. Çünkü konuşma stratejileri ilkokulda nezaket kuralları ve dikkatini yoğunlaştırma kapsamında değerlendirilmiştir. 5-8. sınıflar arasında ise konuşma stratejileri açıkça belirtilmiş olmakla birlikte 'bunun gibi' ifadesi ile çeşitlendirilmeye çalışılmıştır. Bu durum, öğretmene bir serbestlik tanısa da uygulama boyutunda çoğu zaman bir belirsizliğe de neden olmaktadır. Programda bu stratejilerin özellikle kazanım ve açıklama boyutunda açıkça belirtilmesi, sınıf seviyesine göre düzenli ve dengeli dağıtılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Programda konuşma stratejilerin ilkokul düzeyinde uygulanması kapsamında kazanım açıklaması yer almazken bazı kazanımların bu stratejilere atıfta bulunduğu dikkat çekmektedir. Örneğin "*T.2.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar, T.2.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur*, *T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır."* gibi kazanımlar bu stratejilere atıfta bulunmaktadır. Bu durum esasında bir kavram karmaşasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin konuşma stratejileri ifadesinden anladıkları, ders kitaplarında ise bu stratejilerin hangi etkinliklerle

uygulamaya döküldüğü belirsiz bir konudur. Öğretim programının bu belirsizliğin önüne geçmesi gerekmektedir.

Ders kitaplarında bütün bu konuşma stratejilerinin yanı sıra geleneksel tarzda bir yaklaşımın ürünü olarak öğrencilerin bir özlü söz, atasözü ve deyim açıklamasını sözlü olarak yapmalarını isteyen etkinlere rastlamak mümkündür. Yazma çalışmalarında olduğu gibi öğrencilerin birtakım basmakalıp ifadelerden ne anladıklarını sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını istemek, klasik bir anlayışı yansıtmaktadır (Göçer, 2010). Öğrencileri zihinsel olarak hazırlamadan, onların yaratıcı düşünmelerine olanak vermeden bu şekilde yürütülen konuşma eğitiminin başarıya ulaşması mümkün değildir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin de sınıf ortamında en çok bu türden yazma ve konuşma etkinlikleri uyguladığını ortaya koymaktadır (Kemiksiz, 2016). Öğrencilerin anlatım becerilerini geliştirmek için atasözü ve özdeyiş açıklatmaktan kaçınılmalı, bunun yerine öğrencinin kendi düşüncelerini serbestçe ifade edebileceği ve özgün bir metin oluşturma becerileri geliştirilmelidir. Zira klasik etkinliklerin ve stratejilerin öğrencilerin kendi birikimlerini ve yaratıcılıklarını kullanarak yeni bir metin oluşturma becerilerinin geliştirilmesinde çok sınırlı etkiye sahip olduğu gözden uzak tutulmamalıdır (Güfta ve Zorbaz, 2008).

Tablo 2.
Türkçe Öğretim Programındaki Yazma Stratejileri

Yazma Stratejileri	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Not alma	-	-	-	-	-	-	√	√
Özet çıkarma	-	-	-	-	-	-	√	-
Boşluk doldurma	-	-	-	-	√	√	-	-
Kelime/ kavram havuzundan seçerek yazma	-	-	-	-	-	-	√	√
Serbest yazma	-	-	-	-	-	√	√	√
Kontrollü yazma	-	-	-	-	-	√	√	-
Güdümlü yazma	-	-	-	-	√	√	-	-
Yaratıcı yazma	-	-	-	-	-	-	-	√
Metin tamamlama	-	-	-	-	√	√	-	-
Tahminde bulunma	-	-	-	-	-	√	-	-
Metni yeniden yazma	-	-	-	-	√	√	-	-
Metinden hareketle yeni metin yazma	-	-	-	-	-	-	√	√
Duyulardan hareketle yazma	-	-	-	-	-	-	-	√
İş birliği yaparak (paylaşarak) yazma		-	-	-	√	√	-	-
Eleştirel yazma	-	-	-	-	-	-	-	-
Betimleyici yazma	-	-	-	-	-	-	-	-
Hikâye edici yazma	-	-	-	-	-	-	-	-
Oluş sırası karışık cümlelerden metin yazma	-	-	-	-	-	-	-	-
Hikâyenin ortasını yazma	-	-	-	-	-	-	-	-
Karşılaştırmalı yazma	-	-	-	-	-	-	-	-
Planlı yazma	-	-	-	-	-	-	-	-
Empati kurarak yazma	-	-	-	-	-	-	-	-
Dikte	-	-	-	-	-	-	-	-
Görsellerden hareketle yazma	-	-	-	-	-	-	-	-
Geleneksel yazma	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilgilendirici yazma	-	-	-	-	-	-	-	-

(MEB, 2009a; MEB, 2009b; MEB, 2019).

Tablo 2'de yer alan yazma stratejileri son iki TDÖP'nin (2005 ve 2019) kazanım ve açıklamalarının gözden geçirilmesiyle belirlenmiştir. Tabloda 25 yazma stratejisi yer almaktadır. Tablo

2'ye göre TDÖP'de ilkokul düzeyinde tüm sınıf seviyelerinde yer alan "*Yazma stratejilerini uygular."* kazanımı altında hiçbir açıklama yapılmamıştır. Dolayısıyla bu kazanımın ne ifade ettiği muğlaktır. Bununla birlikte yine yazma öğrenme alanı içerisinde 1. sınıftan 8. sınıfa kadar strateji kavramına atıfta bulunan başka kazanımlar da mevcuttur. Örneğin 1. sınıf kazanımları arasında yer alan "T1.4.12.a *Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yapar*." kazanımı üç yazma stratejisini barındırmaktadır. Yine benzer şekilde "*T.3.4.10. Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar*, *T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar*, *T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar*, *T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler."* şeklindeki kazanımlar yazma stratejilerine atıfta bulunmaktadır.

Programda ayrıca 5-8. sınıflar arasında yazma stratejileri belirtilirken 'bunun gibi' ifadesi kullanılarak bir çeşitlilik sağlanmaya çalışılmış ve öğretmene inisiyatif verilmiştir. Bu durum, hangi yazma stratejisinin kullanılacağı hususunda öğretmene bir esneklik sağlasa da belirsizliğe neden olmaktadır. Programda bu stratejilerin özellikle kazanım ve açıklama boyutunda açıkça belirtilmesi, sınıf seviyesine göre düzenli ve dengeli dağıtılması gerekmektedir.

Tablo 2'de yer alan stratejilerden biri de geleneksel yazmadır. Yaratıcı yazmanın karşıtı olarak düşünebileceğimiz geleneksel yazma stratejisinde; öğrencilerden bir atasözü, deyim veya özlü söz açıklaması istenmektedir (Güfta ve Zorbaz, 2008; Göçer, 2010). Bu tür bir yazma yaklaşımı, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmediği gibi onların yazmaya karşı tutumunu da olumsuz yönde etkilemektedir. Yazma etkinliklerinde farklı yöntem ve teknikler kullanmamanın, öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkileyen diğer bir faktör olduğu da unutulmamalıdır (Tağa ve Ünlü, 2013).

Öğretim programlarında yer alan kazanımlar, öğrenme-öğretme sürecinde birtakım etkinlikler yoluyla öğrencilere kazandırılmaktadır. Beceri ve etkinlik temelli bir anlayışla hazırlanan öğretim programında dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı kapsayan dilsel alanlar, bütüncül bir anlayış gözetilerek etkinlik temelli uygulamalarla çocuklara öğretilmelidir. Ders kitaplarının bu süreçte en çok kullanılan öğretim materyallerinin başında geldiği düşünüldüğünde nitelik sorunu da ön plana çıkmaktadır. 2019 TDÖP esas alınarak hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin okuma, yazma, konuşma, dinleme ile dil bilgisi becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Ancak bu etkinliklerin öneri niteliğinde olduğu ve öğretmenlerin istedikleri etkinlikleri kendilerinin de tasarlayabilecekleri unutulmamalıdır.

Ders kitaplarının öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan temel materyallerden biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu kitaplardaki nitelik sorununun önemli olduğu söylenebilir. Beceri ve etkinlik temelli bir anlayışla hazırlanan ders kitaplarının niteliğini tespit etmek başarıya ulaşma açısından önemlidir. İlgili literatür incelendiğinde ders kitaplarındaki anlatma stratejileri, yöntem ve tekniklerinin kullanımını inceleyen çeşitli türden çalışmalara rastlamak mümkündür.

Okur, Süğümlü ve Göçen (2013), Türkçe ders materyallerinde (ilk ve orta) ikna ediciliğe bir metin türü olarak değil; yöntem-teknik ve kazanım olarak yer verildiğini tespit etmişlerdir.

Coşkun ve Narinç (2018), 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde en çok yer alan yazma yönteminin metin tamamlama; en çok yer verilen konuşma yönteminin ise kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma (empati kurma) olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yılmaz ve Cımbız (2016), 3. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma becerisi ile ilgili etkinlikleri inceledikleri çalışmalarında; soru sorma, günlük hayatla ilgili konuşma, yeni öğrenilen kelimelerle ilgili cümleler söyleme, resim inceleme-yorumlama ve tartışma etkinliklerinin konuşma becerisini geliştirmek için sıkça kullanılan teknikler olduğunu tespit etmişlerdir.

Benzer ve Ünsal (2019), Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi etkinlikleri kapsamında en sık kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik çalışmalarında, öğretmenlerin Türkçe öğretiminde en fazla tartışma ve katılımlı konuşmayı kullandıkları tespit etmişlerdir.

Şimşek ve Demirel de (2020) konuşma ve yazma stratejilerinin 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yeterli ve dengeli bir dağılım göstermediğini tespit etmişlerdir.

Bu çalışmalar incelendiğinde ders kitaplarındaki konuşma ve yazma stratejilerinin sınıf düzeylerine ve yayınevlerine göre dağılımını kapsamlı bir şekilde inceleyen çalışmaların çok kısıtlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışma, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki tüm ders kitaplarında kullanılan konuşma ve yazma stratejilerini kapsamlı ve detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde en çok kullanılan materyallerin başında gelen ders kitaplarının önemi

yadsınamaz. İyi hazırlanmış bir ders kitabı, öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilebilmesi için önemli bir araçtır. Öğretim programı, uygulama boyutunda kimi zaman ders kitabı hazırlayıcılarına ve öğretmenlere esneklik tanımaktadır. Özellikle yazma ve konuşma becerisini geliştiren etkinlikler kapsamında nitelikli kitapların uygulayıcılara ilham verdiği de bilinmektedir. Öğrenme-öğretme sürecini ders kitabındaki etkinlikleri uygulayarak geçiren öğretmen açısından da iyi hazırlanmış bir ders kitabının önemi büyüktür. Bu nedenle ders kitapları her açıdan dikkatle hazırlanmalı, kullanıcılarına iyi bir rehber olmalıdır. Türkçe ders kitapları da bu anlamda konuşma ve yazma stratejilerini etkili, doğru ve işlevsel bir şekilde etkinliğe dönüştürebilmelidir.

Bu araştırmanın amacı, 2019 TDÖP esas alınarak hazırlanan 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma ve yazma stratejilerinin sınıf düzeylerine ve yayınevlerine göre dağılımının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada MEB ve özel yayınevleri tarafından yayımlanan on dört Türkçe ders kitabında yer alan konuşma ve yazma stratejileri tespit edilip frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo hâline getirilmiştir. Araştırma kapsamında aşağıdaki iki soruya yanıt aranmıştır:

1. Türkçe ders kitaplarındaki konuşma stratejilerinin sınıf seviyeleri bakımından yayınevlerine göre dağılımı nedir?
2. Türkçe ders kitaplarındaki yazma stratejilerinin sınıf seviyeleri bakımından yayınevlerine göre dağılımı nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

2019 TDÖP'ye göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki konuşma ve yazma stratejilerinin sınıf düzeylerine ve yayınevlerine göre dağılımını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, betimleyici bir nitel araştırma özelliği göstermektedir. Bilindiği üzere nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal oramda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ilk ve ortaokullarda okutulan on dört adet 1- 8. sınıf Türkçe ders kitabı konuşma ve yazma stratejilerinin dağılımı açısından doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı ve özel yayınevlerine ait on dört adet Türkçe ders kitabı (1-8. Sınıflar) konuşma ve yazma stratejilerinin dağılımı açısından incelenmiştir. Dolayısıyla söz konusu Türkçe ders kitapları bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte kitaplarda hangi stratejilerin kullanıldığını tespit etmek için ilgili literatür taranarak oluşturulan konuşma ve yazma stratejileri formu kullanılmıştır. Forma son şeklinin verilmesinde Türkçe eğitimi alan uzmanlarının (n=3) görüşlerinden faydalanılmıştır. Formda yer alan başlıklar Tablo 1 ve 2'de belirtilmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamındaki ders kitaplarında yer alan konuşma ve yazma stratejileri tespit edilip sınıflandırılmıştır. İkinci sınıflara yönelik MEB yayınevi ve 8. sınıflara yönelik özel yayınevine ait kitapların baskısı olmadığından söz konusu kitaplar incelemeye dâhil edilmemiştir. Araştırmanın inceleme nesnesi olan ders kitapları şunlardır:

Özel Yayınevleri

1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı-Cem Web Ofset
2. sınıf Türkçe Ders Kitabı-Koza Yayınları
3. sınıf Türkçe Ders Kitabı-Sonuç Yayınları
4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı-Koza Yayınları
5. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-Anıttepe Yayınları
6. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-Ekoyay
7. sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-Özgün Yayıncılık

MEB Yayınevi
1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı-MEB
3. sınıf Türkçe Ders Kitabı-MEB
4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı-MEB
5. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-MEB
6. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-MEB
7. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-MEB
8. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-MEB

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve gerek duyduğunda kullanabileceği bir şekle dönüştürülmesi anlamına gelen betimsel analiz tekniği kullanılarak yapılmıştır. Betimleyici analiz tekniklerinden yüzde ve frekans analizi ile çözümlenen veriler, önceden oluşturulan temalara göre sınıflandırılıp yorumlanmıştır. Öncelikle Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik stratejiler tespit edilmiş; ardından bu stratejiler yayınevi ve sınıf düzeyine göre sınıflandırılmıştır. Son olarak da her bir stratejiye yönelik frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak sayısal veriler tablolaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada verilerin geçerliğinin sağlanması için üçgenleme tekniği kullanılmıştır. Çünkü nitel araştırmalarda toplanan verilerin geçerliğinin sağlanması için en çok bilinen ve uygulanan strateji üçgenleme tekniğidir (Merriam, 2013). Bu araştırmada üçgenleme tekniklerinden iki veya daha fazla araştırmacının birbirlerinden bağımsız olarak analiz ettiği nitel bulguların karşılaştırılması olarak tanımlanan araştırmacı üçgenlemesi kullanılmıştır. Analizcilerin üçgenlemesi, bulguları gözden geçiren çoklu analizci kullanımıdır. Yani iki veya daha fazla kişiye aynı nitel verinin bağımsız olarak analiz ettirilmesi ve bulguların karşılaştırılmasıdır (Patton, 2014). Bu kapsamda tanımlanan bulgular araştırmacı dışında bir başka araştırmacı tarafından da incelenmiştir. İki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilerek ulaşılan sonuçlar Miles ve Huberman'ın (1994) ortaya koyduğu güvenirlik formülü aracılığıyla hesaplanmıştır. Böylelikle %98 çıkan uyuşum değeriyle araştırmanın güvenilir olduğunu görülmüştür. Uzlaşma göstermeyen veriler ise tartışılarak tekrar gözden geçirilip ortak karara varılmıştır. Böylelikle verilerin tamamında uzlaşma sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Konuşma ve yazma stratejilerinin sınıf seviyelerine ve yayınevlerine göre dağılımına ilişkin tespit edilen bulgular Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Konuşma Stratejilerinin Sınıf Seviyeleri Bakımından Yayınevlerine Göre Dağılımı

Konuşma Stratejileri	f/ %	MEB Yayınları Sınıflar									Özel Yayınevleri Sınıflar								
		1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*T*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*T*
İkna edici konuşma	f	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	%	-	-	-	-	-	-	-	*1*	*0,2*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eleştirel konuşma	f	2	-	7	3	1	2	4	1	20	-	5	2	1	-	-	2	-	10
	%	*6*		*10*	*4*	*1*	*2*	*5*	*1*	*4*		*7*	*7*	*2*			*3*		*3*
Katılımlı konuşma	f	-	-	-	-	1	-	1	-	2	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	%	-	-	-	-	*1*	-	*1*	-	*0,4*	-	-	*3*	-	-	-	-	-	*0,2*
Empati kurarak konuşma	f	1	-	4	4	8	3	6	5	31	-	-	1	3	5	3	6	-	18
	%	*3*	-	*6*	*6*	*11*	*3*	*7*	*7*	*6*	-	-	*3*	*8*	*8*	*4*	*10*	-	*5*
Güdümlü konuşma	f	2	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	1	-	3
	%	*6*	-	-	-	-	-	-	-	*0,4*	-	-	-	*5*	-	-	*2*	-	*1*
Kelime/ kavram	f	-	-	1	-	2	5	-	-	8	-	3	-	1	3	3	2	-	12

havuzundan seçerek konuşma	*%*	-	-	*1*	-	*3*	*5*	-	-	*2*	-	*4*	-	*2*	*5*	*4*	*3*	-	*3*
Tartışma	f	-	-	12	14	4	2	7	7	46	-	-	-	1	8	6	7	-	22
	%	-	-	*18*	*21*	*5*	*2*	*8*	*9*	*9*	-	-	-	*2*	*12*	*8*	*11*	-	*6*
Serbest konuşma	f	17	-	40	36	29	30	23	33	208	10	37	18	20	23	31	21	-	160
	%	*53*	-	*60*	*53*	*39*	*32*	*28*	*43*	*42*	*91*	*54*	*60*	*50*	*35*	*38*	*33*	-	*45*
Yaratıcı konuşma	f	10	-	2	4	12	17	12	9	66	1	20	2	7	15	17	10	-	72
	%	*31*	-	*3*	*6*	*16*	*18*	*14*	*12*	*13*	*9*	*29*	*7*	*18*	*23*	*21*	*16*	-	*20*
Hafızada tutma	f	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	2	-	-	2
	%	-	-	-	-	-	*1*	-	-	*0,2*	-	-	-	-	-	*2*	-	-	*0,5*
Geleneksel konuşma	f	-	-	1	-	2	2	4	5	14	-	1	-	-	1	1	2	-	5
	%	-	-	*1*	-	*3*	*2*	*5*	*7*	*3*	-	*1*	-	-	*2*	*1*	*3*	-	*1*
Planlı/hazırlıklı konuşma	f	-	-	-	7	16	31	26	15	95	-	3	6	5	10	18	12	-	54
	%	-	-	-	*10*	*21*	*33*	*31*	*20*	*19*	-	*4*	*20*	*13*	*15*	*22*	*19*	-	*15*
Toplam	f	32	-	67	68	75	93	83	76	494	11	69	30	40	65	81	63	-	359
	%	*6*	-	*14*	*14*	*15*	*19*	*17*	*15*	*100*	*3*	*19*	*8*	*11*	*18*	*23*	*18*	-	*100*

Tablo 3'te 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 1-8. sınıflarda okutulmakta olan MEB ve özel yayınevlerine ait Türkçe ders kitaplarında konuşma stratejilerinin bulunma durumuna ilişkin veriler yer almaktadır. Buna göre MEB tarafından basılmış Türkçe ders kitaplarında 494, özel yayınevleri tarafından basılmış Türkçe ders kitaplarında 359 konuşma stratejisi tespit edilmiştir. MEB kitaplarında en fazla konuşma stratejisine yer veren ders kitabı 6. sınıf ders kitabıdır (f=93). Bunu 7. sınıf (f=83), 8. sınıf (f=76) ve 5. sınıf (f=75) ders kitapları takip etmektedir. Özel yayınevlerine ait kitaplar içinde konuşma stratejisine en fazla yer veren ders kitabı ise 6. sınıf ders kitabıdır (f=81). Bunu sırasıyla 2. sınıf (f=69) ve 5. sınıf ders kitapları (f=65) izlemektedir. Her iki yayınevine ait ders kitaplarında konuşma stratejilerinin sınıf seviyeleri bakımından sistematik bir artış veya azalma göstermediği görülmektedir.

MEB'e ait ders kitapları içinde en fazla kullanılan konuşma stratejisi serbest konuşmadır (%42). Bunu sırasıyla planlı/hazırlıklı konuşma (%19), yaratıcı konuşma (%13), tartışma (%9), empati kurarak konuşma (%6) izlemektedir. Özel yayınevlerine ait Türkçe ders kitapları içinde en çok kullanılan konuşma stratejisi ise serbest konuşmadır (%45). Ardından yaratıcı konuşma (%20), planlı/hazırlıklı konuşma (%15), tartışma (%6), empati kurarak konuşma (%5) gelmektedir. Hem MEB hem de özel yayınevlerine ait ders kitaplarında en çok kullanılan konuşma stratejilerinin sırası benzerlik göstermektedir. Buna göre her iki yayınevi grubunda da en çok kullanılan konuşma stratejisi serbest konuşma olmuştur. Bunun sebebi, serbest konuşma etkinliklerinin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha rahatça ifade edebilmelerini sağlayan bir ortam oluşturmasıdır. Özellikle temel eğitimin ilk kademesinde serbest konuşma etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir. Bu sayede öğrenciler, kendilerini rahatça ifade etme becerisi kazanabilirler. Daha ilk yıllardan itibaren yapılan kurallı ve planlı etkinlikler, öğrenciyi sıkabilir.

MEB'e ait Türkçe ders kitaplarında sınıf seviyeleri açısından en sık başvurulan konuşma stratejilerine bakıldığında, serbest konuşma stratejisinin en çok 3. sınıf (%60), 1. sınıf (%53), 4. sınıf (%53) ve 8. sınıf (%43); planlı/hazırlıklı konuşma stratejisinin en çok 6. sınıf (%33), 7. sınıf (%31), 5. sınıf (%21) ve 8. sınıf (%20); yaratıcı konuşma stratejisinin en çok 1. sınıf (%31), 6. sınıf (%18), 5. sınıf (%16) ve 7. sınıf (%14); tartışma stratejisinin en çok 4. sınıf (%21) ve 3. sınıf (%18); empati kurarak konuşma stratejisinin en çok 5. sınıf (%11), 7. sınıf (%7) ve 8. sınıf (%7) ders kitaplarında kullanıldığı görülmektedir. Özel yayınevlerinin hazırladığı Türkçe ders kitaplarında başvurulan konuşma stratejilerine sınıf düzeyinde bakıldığında serbest konuşma stratejisinin en çok 1. sınıf (%91), 3. sınıf (%60), 2. sınıf (%54) ve 4. sınıfta (%50); yaratıcı konuşma stratejisinin en çok 2. sınıf (%29), 5. sınıf (%23), 6. sınıf (%21) ve 4. sınıfta (%18); planlı/hazırlıklı konuşma stratejisinin en çok 6. sınıf (%22), 3. sınıf (%20) ve 7. sınıfta (%19); tartışma stratejisinin en çok 5. sınıf (%12) ve 7. sınıfta (%11); empati kurarak konuşma stratejisinin en çok 7. sınıf (%10), 5. sınıf (%8) ve 4. sınıfta (%8) kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 3'e göre MEB'e ait Türkçe ders kitaplarında bir konuşma stratejisi olarak hafızada tutma stratejisine çok az yer verilmiştir. Bunun yanında ikna edici konuşma sadece 8. sınıf, güdümlü konuşmaysa sadece 1. sınıf Türkçe ders kitabında kullanılmıştır. Benzer şekilde özel yayınevlerine ait ders kitaplarında ikna edici konuşma stratejisine yer verilmediği görülmektedir. Programda da ikna edici konuşmaya bir strateji olarak sadece 8. sınıf düzeyinde yer verilmiştir. Dolayısıyla ikna edici konuşma stratejisinin sadece 8. sınıf ders kitaplarında yer alması normal olarak kabul edilebilir.

Konuşma stratejilerinin çeşitliliği açısından MEB yayınevine ait kitaplar içerisinde 5. sınıf (f=9), 6. sınıf (f=9), 7. sınıf (f=8) ve 8. sınıf (f=8); özel yayınevlerine ait ders kitapları arasında ise 7. sınıf (f=9), 4. sınıf (f=8), 5. sınıf (f=7) ve 6. sınıf (f=8) ders kitapları öne çıkmaktadır. Daha az çeşit konuşma stratejisi kullanan ders kitaplarıysa hem MEB'de hem de özel yayınevlerinde 1. sınıf Türkçe ders kitapları olmuştur. Bu bağlamda MEB'e ait 1. sınıf ders kitabında kullanılan konuşma stratejisi çeşidi 5, özel yayınevine ait 1. sınıf ders kitabındaysa kullanılan konuşma stratejisi çeşidi 2'dir.

Tablo 4.
Yazma Stratejilerinin Sınıf Seviyeleri Bakımından Yayınevlerine Göre Dağılımı

Yazma Stratejileri	f/ %	MEB Yayınları Sınıflar									Özel Yayınevleri Sınıflar								
		1	2	3	4	5	6	7	8	T	1	2	3	4	5	6	7	8	T
Not alma	f	-	-	-	-	-	-	2	1	3	-	-	-	-	4	1	2	-	7
	%	-	-	-	-	-	-	*2*	*1*	*0,4*	-	-	-	-	*4*	*1*	*2*	-	*1*
Özet çıkarma	f	-	-	-	-	3	4	5	7	19	-	-	-	-	1	1	-	-	2
	%	-	-	-	-	*4*	*3*	*4*	*6*	*3*	-	-	-	-	*1*	*1*	-	-	*0,3*
Boşluk doldurma	f	5	-	-	2	10	29	33	39	118	26	19	16	15	20	23	22	-	141
	%	*12*	-	-	*3*	*12*	*24*	*30*	*32*	*19*	*36*	*30*	*28*	*20*	*22*	*25*	*22*	-	*26*
Kelime/ kavram havuzundan seçerek yazma	f	1	-	1	2	5	8	7	4	28	1	-	2	3	2	2	-	-	10
	%	*2*	-	*2*	*3*	*6*	*6*	*7*	*3*	*5*	*1*	-	*3*	*4*	*2*	*2*	-	-	*2*
Serbest yazma	f	3	-	2	1	-	-	1	-	7	1	-	2	2	-	-	1	-	6
	%	*7*	-	*3*	*1*	-	-	*1*	-	*1*	*1*	-	*3*	*3*	-	-	*1*	-	*1*
Kontrollü yazma	f	5	-	8	14	7	3	6	1	44	7	8	2	8	12	7	9	-	53
	%	*12*	-	*12*	*19*	*9*	*2*	*6*	*1*	*7*	*10*	*12*	*3*	*11*	*13*	*8*	*9*	-	*10*
Güdümlü yazma	f	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	11	-	12
	%	-	-	-	-	-	-	*1*	-	*0,1*	-	-	-	*1*	-	-	*11*	-	*0,1*
Yaratıcı yazma	f	12	-	24	15	13	24	15	15	118	13	17	11	15	14	16	18	-	104
	%	*29*	-	*36*	*20*	*16*	*20*	*14*	*12*	*19*	*18*	*27*	*19*	*20*	*15*	*17*	*18*	-	*19*
Metin tamamlama	f	1	-	1	-	7	6	1	3	19	4	-	2	6	7	5	3	-	27
	%	*2*	-	*2*	-	*9*	*5*	*1*	*2*	*3*	*5*	-	*3*	*8*	*8*	*5*	*3*	-	*5*
Tahminde bulunma	f	5	-	-	-	-	1	-	2	8	5	-	-	-	-	2	3	-	10
	%	*12*	-	-	-	-	*1*	-	*2*	*1*	*7*	-	-	-	-	*2*	*3*	-	*2*
Metni yeniden yazma	f	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	%	-	-	-	-	-	*1*	-	-	*0,1*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Metinden hareketle yeni metin yazma	f	-	-	-	-	3	5	3	5	16	1	-	-	-	-	4	2	-	7
	%	-	-	-	-	*4*	*4*	*3*	*4*	*3*	*1*	-	-	-	-	*4*	*2*	-	*1*
Duyulardan hareketle yazma	f	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	%	-	-	-	-	*1*	-	-	-	*0,1*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Planlı yazma	f	1	-	2	4	5	5	5	4	26	-	1	-	2	2	-	1	-	6
	%	*2*	-	*3*	*5*	*6*	*4*	*4*	*3*	*4*	-	*2*	-	*3*	*2*	-	*1*	-	*1*
Eleştirel yazma	f	-	-	4	9	3	3	4	11	34	1	-	2	2	1	1	5	-	12
	%	-	-	*6*	*12*	*4*	*2*	*4*	*9*	*6*	*1*	-	*3*	*3*	*1*	*1*	*5*	-	*2*
Betimleyici yazma	f	-	-	1	-	-	3	2	1	7	-	1	-	1	-	-	1	-	3
	%	-	-	*2*	-	-	*2*	*2*	*1*	*1*	-	*2*	-	*1*	-	-	*1*	-	*0,5*
Hikâye edici yazma	f	1	-	1	1	3	7	4	5	22	-	-	3	5	3	2	1	-	14
	%	*2*	-	*2*	*1*	*4*	*6*	*4*	*4*	*4*	-	-	*5*	*6*	*3*	*2*	*1*	-	*3*
Oluş sırası karışık cümlelerden	f	-	-	5	1	2	-	-	-	8	-	-	3	-	-	2	2	-	7
	%	-	-	*7*	*1*	*2*	-	-	-	*1*	-	-	*5*	-	-	*2*	*2*	-	*1*

metin yazma																				
Hikâyenin ortasını yazma	f	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Şikâyet yazısı yazma	f	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Karşılaştırmalı yazma	f	-	-	-	5	2	1	5	4	17	-	4	2	2	2	1	-	-	11	
	%	-	-	-	*7*	*2*	*1*	*4*	*3*	*3*	-	*6*	*3*	*3*	*2*	*1*	-	-	*2*	
İş birliği yaparak (paylaşarak) yazma	f	-	-	-	-	2	1	-	1	4	-	-	-	-	1	-	-	-	1	
	%	-	-	-	-	*2*	*1*	-	*1*	*0,6*	-	-	-	-	*1*	-	-	-	*0,1*	
Empati kurarak yazma	f	-	-	-	1	2	8	6	4	21	2	1	2	1	6	5	-	-	17	
	%	-	-	-	*1*	*2*	*6*	*6*	*3*	*3*	*3*	*2*	*3*	*1*	*7*	*5*	-	-	*3*	
Reklam metni yazma	f	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	1	
	%	-	-	-	-	-	*1*	-	-	*0,1*	-	-	-	-	*1*	-	-	-	*0,1*	
Dikte	f	3	-	-	-	-	-	-	-	3	4	3	4	-	-	-	-	-	11	
	%	*7*	-	-	-	-	-	-	-	*0,4*	*5*	*5*	*7*	-	-	-	-	-	*2*	
Görsellerden hareketle yazma	f	5	-	4	7	8	3	-	5	32	7	7	6	8	9	7	5	-	49	
	%	*12*	-	*6*	*9*	*10*	*2*	-	*4*	*5*	*10*	*11*	*10*	*11*	*10*	*8*	*5*	-	*9*	
Bakarak yazma	f	-	-	1	8	-	-	-	-	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	%	-	-	*2*	*11*	-	-	-	-	*1*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Geleneksel yazma	f	-	-	11	4	2	8	5	4	34	1	2	1	4	5	9	8	-	30	
	%	-	-	*16*	*5*	*2*	*7*	*4*	*3*	*6*	*1*	*3*	*2*	*5*	*5*	*10*	*8*	-	*5*	
Bilgilendirici yazma	f	-	-	1	1	3	2	3	7	17	-	-	-	-	2	5	7	-	14	
	%	-	-	*2*	*1*	*4*	*2*	*3*	*6*	*3*	-	-	-	-	*2*	*5*	*7*	-	*3*	
TOPLAM	f	42	-	66	75	81	123	108	123	618	73	63	58	75	92	93	101	-	555	
	%	*7*	-	*11*	*12*	*13*	*20*	*17*	*20*	*100*	*13*	*11*	*10*	*14*	*17*	*17*	*18*	-	*100*	

Tablo 4'e göre 1-8. sınıflar arası, MEB tarafından basılmış Türkçe ders kitaplarında 618, özel yayınevleri tarafından basılmış Türkçe ders kitaplarında 555 yazma stratejisi tespit edilmiştir. MEB kitaplarında yazma stratejilerine en çok yer veren ders kitabı 6. sınıf (f=123) ve 8. sınıf (f=123) ders kitaplarıdır. Bunu 7. sınıf (f=108) ve 5. sınıf (f=81) ders kitapları izlemektedir. Özel yayınevlerine ait kitaplar içinde yazma stratejilerine en fazla yer veren ders kitabıysa 7. sınıf ders kitabıdır (f=101). Bunu sırasıyla 6. sınıf (f=93) ve 5. sınıf ders kitapları (f=92) izlemektedir. MEB yayınevine ait ders kitaplarında yazma stratejileri sınıf seviyeleri bakımından 1. sınıftan 8. sınıfa dek nispeten sistematik bir artış eğiliminde olsa da özel yayınevlerine ait ders kitaplarında böyle bir artış ve azalma görülmemektedir.

MEB yayınlarından çıkan Türkçe ders kitapları içinde en fazla kullanılan yazma stratejisi boşluk doldurmadır (%19). Bunu sırasıyla yaratıcı yazma (%19), kontrollü yazma (%7), eleştirel yazma (%6) ve geleneksel yazma (%6) izlemektedir. Özel yayınevlerine ait Türkçe ders kitapları içinde en çok kullanılan yazma stratejisi ise yine boşluk doldurmadır (%26). Ardından yaratıcı yazma (%19), kontrollü yazma (%10), görsellerden hareketle yazma (%9), metin tamamlama (%5) ve geleneksel yazma (%5) gelmektedir. Hem MEB kitapları hem de özel yayınevlerine ait ders kitaplarında en çok kullanılan yazma stratejilerinin sırası benzerlik göstermektedir. Buna göre her iki yayınevi grubunda da en çok kullanılan yazma stratejileri boşluk doldurma, yaratıcı yazma ve kontrollü yazma olmuştur. Bu durumun TDÖP ile uyumluluk arz ettiği söylenebilir.

MEB yayınevine ait Türkçe ders kitaplarında sınıf seviyeleri açısından en sık başvurulan yazma stratejilerine bakıldığında boşluk doldurma stratejisinin en çok 8. sınıf (%32), 7. sınıf (%30) ve 6. sınıf (%29); yaratıcı yazma stratejisinin en çok 3. sınıf (%36), 1. sınıf (%29), 6. sınıf (%20) ve 4. sınıf (%20); kontrollü yazma stratejisinin en çok 4.sınıf (%19), 3. sınıf (%12) ve 1. sınıf (%12); eleştirel yazma stratejisinin en çok 4. sınıf (%12) ve 8. sınıf (%9); geleneksel yazma stratejisinin en çok 3. sınıf (%16) ve 6. sınıf (%7) ders kitaplarında kullanıldığı tespit edilmiştir. Özel yayınevlerinin hazırladığı Türkçe ders kitaplarında daha sık başvurulan yazma stratejilerine sınıf bazında bakıldığında boşluk doldurma stratejisinin en çok 1. sınıf (%36), 2. sınıf (%30) ve 3. sınıf (%28); yaratıcı yazma stratejisinin 2. sınıf (%27), 4. sınıf (%20) ve 3. sınıf (%19); kontrollü yazma stratejisinin 5. sınıf (%13), 2. sınıf (%12) ve 4.

sınıf (%11); görsellerden hareketle yazma stratejisinin 4. sınıf (%11) ve 2. sınıf (%11); metin tamamlama stratejisinin 5. sınıf (%8) ve 4. sınıf (%8); geleneksel yazma stratejisinin 6. sınıf (%10) ve 7. sınıfta (%8) kullanıldığı görülmüştür. Bu bulguların sınıf seviyelerine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği dikkat çeken bir bulgudur.

Tablo 4'e göre MEB yayınevine ait Türkçe ders kitaplarında hikâyenin ortasını yazma, şikâyet yazısı yazma stratejilerine yer verilmemiştir. Bununla birlikte not alma stratejisinin sadece 7. ve 8. sınıflarda, güdümlü yazmanın 7. sınıfta, metni yeniden yazmanın 6. sınıfta, duyulardan hareketle yazmanın 5. sınıfta, diktenin 1. sınıfta, bakarak yazmanınsa sadece 3. ve 4. sınıfta kullanıldığını görmek mümkündür. Özel yayınevleri tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaysa metni yeniden yazma, duyulardan hareketle yazma, hikâyenin ortasını yazma ve bakarak yazma stratejilerinin kullanılmadığı görülmektedir. Bunun yanında not almanın 5, 6, ve 7. sınıfta, özet çıkarmanın 5. ve 6. sınıfta, diktenin 1, 2. ve 3. sınıfta kullanılması dikkat çeken diğer sonuçlardandır. Bu durum TDÖP ile uyumlu bir sonuç arz etmektedir. Çünkü adı geçen stratejilerin öğretim programında belirtilen sınıf düzeylerinde kullanılması tavsiye edilmiştir.

MEB yayınevinden çıkan ve incelemeye esas tüm Türkçe ders kitapları içinde, kullanılan yazma stratejilerinin çeşitliliği bakımından 6. sınıf (f=20), 8. sınıf (f=19), 5. sınıf (f=18) ve 7. sınıf (f=18); özel yayınevlerinden çıkan kitaplar içinde 5. sınıf (f=17), 6. sınıf (f=17) ve 7. sınıf (f=17) ders kitapları öne çıkmaktadır. Daha az çeşit yazma stratejisi kullanan ders kitaplarıysa MEB yayınevinde 11 farklı stratejiyle 1. sınıf, özel yayınevlerinde 10 farklı yazma stratejisiyle 2. sınıf Türkçe ders kitabı olmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 1-8. sınıflarda okutulmakta olan MEB ve özel yayınevlerine ait Türkçe ders kitaplarında konuşma ve yazma stratejilerinin dağılımı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda MEB tarafından basılmış Türkçe ders kitaplarında 493, özel yayınevleri tarafından basılmış Türkçe ders kitaplarında 357 konuşma stratejisi tespit edilmiştir. MEB kitaplarında en fazla konuşma stratejisine yer veren ders kitapları sırasıyla 6, 7, 8 ve 5. sınıf ders kitaplarıdır. Özel yayınevlerine ait kitaplar içinde konuşma stratejisine en fazla yer veren ders kitabı ise 6, 2 ve 5. sınıf ders kitaplarıdır. Her iki yayınevine ait ders kitaplarında konuşma stratejilerinin sınıf seviyeleri bakımından sistematik bir artış veya azalma göstermediği görülmektedir. Benzer şekilde Şimşek ve Demirel (2020) ile Deniz, Karagöl ve Tarakçı (2019), inceledikleri Türkçe ders kitaplarında konuşma stratejilerinin yeterli ve dengeli bir dağılım göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu sonuçların aksine Temizkan (2013), 2005 yılına ait 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini incelediği çalışmasında kitaplarda yer alan yazma stratejilerinin nitelik ve nicelik olarak kısmen yeterli ve faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ders kitaplarının niteliğinin yıldan yıla farklılık göstermesi ise; öğretim programının değişmesi, kılavuz kitap uygulamasının kaldırılması ve öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi gibi nedenlerle açıklanabilir.

Bu çalışmada MEB'e ait ders kitapları içinde en fazla kullanılan konuşma stratejisinin serbest konuşma olduğu bunu sırasıyla planlı/hazırlıklı konuşma, yaratıcı konuşma, tartışma, empati kurarak konuşmanın izlediği belirlenmiştir. Dolayısıyla MEB yayınlarında empati kurarak konuşmanın bir strateji olarak ihmal edildiği görülmektedir. Bu sonuç, Sağlam ve Yüksel'in (2019) empati kurarak dinleme etkinliklerinin MEB yayınları 7. sınıf Türkçe ders kitabında yeterli nitelik ve nicelikte olmadığını ortaya koyduğu çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu araştırmada dikkat çeken başka bir sonuç, hazırlıklı konuşmanın MEB yayınlarına ait kitaplarda en çok kullanılan strateji olmasıdır. Nitekim Benzer ve Ünsal da (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen yöntem ve tekniklerle ilgili öğretmen görüşlerinden elde ettikleri bulgular ışığında öğretmenler tarafından en çok hazırlıklı ve katılımlı konuşma ile tartışma stratejilerinin kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bu farklılık, programın uygulayıcıları konumunda olan öğretmenlerin ders kitaplarına bağlı kalmadan kendi etkinliklerini uygulamaları ile açıklanabilir. Zira ders kitapları, öğrenme-öğretme sürecinde başat materyallerden olmasına karşın öğretmen, ders kitabına birebir bağlı kalmadan kendi etkinliklerini uygulayabilir.

Bu çalışmada, özel yayınevlerine ait Türkçe ders kitapları içinde en çok kullanılan konuşma stratejilerinin sırasıyla serbest konuşma, yaratıcı konuşma, planlı/hazırlıklı konuşma, tartışma, empati

kurarak konuşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem MEB hem de özel yayınevlerine ait ders kitaplarında en çok kullanılan konuşma stratejilerinin sıralaması benzerlik göstermektedir. Buna göre her iki yayınevine ait kitaplarda en çok kullanılan konuşma stratejisi serbest konuşma olmuştur. Bu sonuçlar, Coşkun ve Narinç'in (2018) MEB yayınları 5. sınıf Türkçe ders kitabında en çok yer verilen konuşma stratejisinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak (empati kurarak) konuşma ve serbest konuşma stratejilerinin olduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Yıldız ve Asma (2020), Cumhuriyet'ten günümüze kadar inceledikleri Türkçe dersine ait öğretim programlarında en çok yer verilen konuşma stratejisinin serbest konuşma olduğunu tespit etmişlerdir. Ders kitapları, öğretim programları esas alınarak hazırlandığı için bu sonucun olağan olduğu söylenebilir. Ayrıca Şahin ve Şimşek de (2020) çalışmalarında, 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında en çok serbest konuşma stratejisinin kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bu araştırma kapsamında da incelenen ders kitaplarında da en çok kullanılan konuşma stratejisinin serbest konuşma olması birbirini destekler nitelikte sonuçlardır.

Bu araştırmada dikkat çeken başka bir sonuç, ikna edici konuşma türüne MEB ve özel yayınevlerine ait ders kitaplarında hemen hemen hiç yer verilmemiş olmasıdır. TDÖP'de ikna edici konuşmaya bir strateji olarak sadece 8. sınıf düzeyinde yer verilmiştir. Dolayısıyla bu durumun beklenebilir bir sonuç olduğunu söylemek mümkündür. İncelenen kitaplarda yalnızca MEB'e ait 8. sınıf Türkçe ders kitabında sadece bir adet ikna edici konuşma etkinliğine yer verildiği görülmektedir. Bu sonuç; Okur, Süğümlü ve Göçen'in (2013) araştırmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sınıf seviyeleri açısından konuşma stratejilerinin kullanımını tespit etmek, bu araştırmanın bir diğer amacıdır. MEB yayınevine ait Türkçe ders kitaplarında sınıf seviyeleri açısından en sık başvurulan konuşma stratejilerine bakıldığında serbest konuşma stratejisinin en çok ilk kademe (ilkokul) ders kitaplarında; planlı/hazırlıklı konuşma stratejisinin ise en çok ikinci kademe (ortaokul) kitaplarında kullanıldığı dikkat çekmektedir. Benzer şekilde özel yayınevlerine ait ders kitaplarında da serbest konuşma stratejilerine en çok ilkokul düzeyinde yer verildiği dikkat çekmektedir. Ayrıca her iki yayınevine ait kitaplarda yaratıcı konuşma stratejisinin sınıf seviyelerine göre dağılımda bir bütünlük olmadığı görülmekle birlikte tartışma stratejisinin en çok ilkokul düzeyinde; empati kurarak konuşma stratejisinin en çok ortaokul düzeyinde kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmanın bir başka sonucu, her iki yayınevine ait Türkçe ders kitaplarında bir konuşma stratejisi olarak hafızada tutmaya çok az (f=3) yer verilmesidir. Bunun nedeninin bu strateji hakkında öğretmen ve ders kitabı yazarlarının yeterince bilgi sahibi olmayışı ve bu stratejiye öğretim programında sadece 6. sınıf düzeyinde yer verilmesi olduğu söylenebilir. Ayrıca güdümlü konuşma stratejisine sadece MEB 1. sınıf Türkçe ders kitabında yer verilmiş olması da dikkat çekici başka bir sonuçtur.

Konuşma stratejilerinin çeşitliliği açısından MEB'e ait kitaplar içerisinde 5, 6, 7 ve 8. sınıflar ön plana çıkarken özel yayınevlerine ait ders kitapları arasında 7, 4, 5 ve 6. sınıf kitapları öne çıkmaktadır. Daha az çeşit konuşma stratejisi kullanılan ders kitaplarıysa hem MEB hem de özel yayınevlerinde 1. sınıf Türkçe ders kitapları olmuştur. Bu bağlamda MEB'e ait 1. sınıf ders kitabında kullanılan konuşma stratejisi çeşidi 5, özel yayınevine ait 1. sınıf ders kitabındaysa kullanılan konuşma stratejisi çeşidi 2'dir. Bu durum, birinci sınıfta ilk dönem ilk okuma yazma çalışmalarına ağırlık verilmesiyle açıklanabilir. Nitekim ilkokul 1. sınıf ders kitaplarında 4 tema bulunmaktayken diğer sınıf düzeylerinde 8 tema yer almaktadır.

Bu araştırmanın diğer bir boyutu da yazma stratejilerinin MEB ve özel yayınevlerine göre dağılımını ortaya koymaktır. Bu açıdan araştırmanın sonuçlarına göre, 1-8. sınıflar arası MEB tarafından basılmış tüm Türkçe ders kitaplarında 618, özel yayınevleri tarından basılmış Türkçe ders kitaplarında 555 yazma stratejisi tespit edilmiştir. Zenginlik açısından MEB tarafından yayımlanan kitapların daha fazla strateji içerdiği dikkat çekmektedir. MEB kitaplarında yazma stratejilerine en çok yer veren ders kitapları sırasıyla 6, 8 ve 7. sınıf ders kitaplarıdır. Özel yayınevlerine ait kitaplar içinde yazma stratejilerine en fazla yer veren ders kitabı ise 7, 6 ve 5. sınıf ders kitaplarıdır. MEB yayınevine ait ders kitaplarında yazma stratejileri sınıf seviyeleri bakımından 1. sınıftan 8. sınıfa dek nispeten sistematik bir artış eğiliminde olsa da özel yayınevlerine ait ders kitaplarında böyle bir artış ya da

azalış görülmemektedir. Bu sonuçlara benzer şekilde Karagöl ve Tarakçı (2018) ile Şimşek ve Demirel (2020) de yazma kazanımlarının Türkçe ders kitaplarında yeterli ve dengeli bir şekilde dağılmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

MEB ve özel yayınevleri tarafından yayımlanan Türkçe ders kitapları içinde en fazla kullanılan yazma stratejileri boşluk doldurma, yaratıcı yazma ve kontrollü yazmadır. Coşkun ve Narinç'e (2018) göre ise MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabında en çok kullanılan yazma stratejisi metin tamamlamadır. Şahin ve Şimşek'e göre de (2020), 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında en çok kullanılan yazma stratejisi bir metinden hareketle yazmadır. Metin tamamlama ve bir metinden hareketle yazma etkinliklerinin de yaratıcı yazma kapsamında değerlendirilmesinin yanlış olmadığı düşünüldüğünde bu sonuçların araştırmamızın sonuçlarıyla çelişmediği görülmektedir. Bunun yanı sıra geleneksel yazmanın da yaratıcı yazmanın zıttı olarak ders kitaplarında yer aldığını söylemek mümkündür. Yazma eğitiminde temel olarak bir atasözü, deyim ya da özdeyiş açıklatma kapsamında değerlendirilen geleneksel yazma stratejisine ders kitaplarında fazla yer verilmemelidir. Nitekim henüz yazmayı alışkanlık hâline getirememiş öğrenciler için geleneksel yazma yaklaşımlarının kullanılması monotonluğa ve motivasyon kaybına neden olmaktadır. Bununla birlikte ders kitaplarında yaratıcı yazma stratejisine geleneksel yazmadan daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durumun TDÖP ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, kullanılan yazma stratejilerinin çeşitliliği bakımından MEB yayınlarından 6, 8, 5 ve 7. sınıf; özel yayınevlerinden ise 5, 6 ve 7. sınıf ders kitapları öne çıkmaktadır. Her iki yayınevi açısından bakıldığında 1 ve 2. sınıf düzeyinde daha az yazma stratejisine yer verildiği dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde olmalarıyla açıklanabilir.

Çalışmanın sonucunda anlatma becerileri kapsamında değerlendirilen konuşma ve yazma stratejilerinin 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yeterli ve dengeli bir dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. Marangoz (2014), 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerini incelediği araştırmasında; 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının konuşma becerisini geliştirmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu örtüşen sonuçlar, ders kitaplarının niteliğinin programlara ve yıllara göre bir gelişim göstermediğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade etme becerisini geliştirmeyi amaçlayan Türkçe derslerinde motivasyonu sağlamak, dikkat çekmek, farklı gereksinimleri olan öğrencilere hitap etmek ve dersi monotonluktan kurtarmak için konuşma ve yazma etkinlikleri kapsamında farklı ve çok strateji kullanmak gereklidir.

Öneriler

Çalışmanın sonucunda ders kitaplarında kullanılan konuşma ve yazma stratejilerinin sınıf düzeylerine ve yayınevlerine göre yeterli ve dengeli dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç TDÖP'de yer verilen stratejilerin hangi sınıf düzeyinde kullanılması gerektiği ile ilgili bilgilerin yetersiz oluşu ile açıklanabilir. Bu nedenle TDÖP hazırlanırken konuşma ve yazma stratejilerinin sınıf seviyelerine dağılımı açısından bir denge gözetilerek hazırlanması önerilmektedir.

Ders kitapları hazırlanırken özellikle yazarlar tarafından konuşma ve yazma stratejilerinin dengeli dağılımına özen gösterilmelidir. Neticede kitap yazarları için TDÖP bir belirleyici olsa da strateji/yöntem seçimi yazarın inisifiyatine bırakılmıştır. Ders kitaplarının da öğrenme-öğretme sürecinde en çok kullanılan materyal olduğu göz önünde bulundurulduğunda kitap yazarlarının bu duruma dikkat etmesi gerektiği önerilmektedir.

Ders kitaplarına konacak metinlerin çeşitli konuşma ve yazma stratejilerini kullanmaya olanak verecek nitelikte seçilmesi önerilmektedir.

İncelenen kitaplarda yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi ön plana çıkaran stratejiler yanında özlü söz, atasözü ve deyim açıklatmaya yönelik geleneksel tarzdaki konuşma ve yazma stratejilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Yazma ve konuşma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için ders kitaplarında strateji olarak geleneksel yaklaşımlar yerine mümkün olduğunca yaratıcı ve çağdaş yaklaşımlara yer verilmesi gerektiği önerilmektedir.

Bu araştırma, ders kitaplarındaki konuşma ve yazma stratejilerinin tespit edilmesine yöneliktir. Diğer araştırmacılara da ders kitaplarındaki okuma ve dinleme stratejilerinin de ne düzeyde kullanıldığının tespitine yönelik araştırmalar yapmaları önerilebilir.

Yazarların Katkı Oranı

Makalenin hazırlanmasında 1. yazar %60, 2. yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki yoktur.

Kaynaklar

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım-kompozisyon sanatı.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20,* 317- 328.

Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *17 (3),* 743-754.

Benzer, A. ve Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansıması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7 (3),* 647-662.

Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Anadil eğitiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma-Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1 (1),* 57-63.

Coşkun, H. ve Narinç F. (2018). 2017 Türkçe öğretim programı esas alınarak hazırlanan 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma ve konuşma etkinliklerinin incelenmesi*. Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16,* 627-645.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Deniz, K., Karagöl, E. ve Tarakçı, R. (2019). Konuşma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Turkish Studies*, *14 (4),* 1257-1269.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7 (1),* 185-204.

Doğan, Y. (2013). *Dinleme eğitimi*. Ankara: PegemA Yayınları.

Esendemir, N. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine ilişkin farkındalık ve görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3 (12),* 178-195.

Güfta, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, *17 (2),* 205-218.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7 (2),* 469-485.

Karagöl, E. ve Tarakçı, R. (2018). Yazma becerisi kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *International Journal of Languages Education*, *6 (4),* 87-100.

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.

Karatay, H. ve Aksu, Ö. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, *6 (3),* 1029-1047.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *13*, 287-309.

Küçük, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarının sorularla yönlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4 (2),* 181-198.

Marangoz, M. M. (2014). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında konuşma eğitimi uygulamaları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MEB. (2009a). *Türkçe dersi öğretim programı (1-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB.

MEB. (2009b). *Türkçe dersi öğretim programı (6-8. Sınıflar).* Ankara: MEB.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar).* Ankara: MEB.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel.

Miles, M, B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Okur, A., Süğümlü, Ü. ve Göçen, G. (2013). İkna edici konuşma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkçe örneği). *Turkish Studies*, *8 (8),* 951-970.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. Beşir Demir (Çev. Ed.), Ankara: PegemA Yayınları.

Sağlam, M. H. ve Yüksel, A. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında empati kurarak dinleme ve konuşma etkinlikleri üzerine bir değerlendirme çalışması. M. Kılıç, M. Eraslan (Ed.), *6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongre Kitabı* (ss. 15-25). Elâzığ: Asos Yayınevi.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının anlatıma dayalı etkinlikler yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28 (5),* 2125-2135. DOI: 10.24106/kefdergi.731886.

Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies, 8 (8),* 1285-1299.

Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6 (12),* 90-112.

Temizkan, M. (2013). İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarındaki yazma yöntemleri üzerine bir inceleme (MEB yayınları örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *2 (5),* 95-124.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri-yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldız, Ü. ve Asma, B. (2020). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarında (1924-2018) dil becerilerinin öğretimde kullanılan tekniklerin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, *28 (3),* 1168-1180.

Yılmaz, F. ve Cımbız, A. T. (2016). Ortaokul Türkçe dersi konuşma becerisi üzerine bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *49,* 25-46.

Extended Abstract

Introduction

Turkish language teaching aims to improve individual's comprehension (listening, reading) and narrative (speaking and writing) skills. Individuals who develop comprehension and narrative skills at an early age can use their mother tongue accurately, effectively and smoothly. The 2019 Turkish Language Curriculum (TLC) provides a framework that integrates knowledge, skills and values that will enable students to acquire the language and cognitive skills related to listening/viewing, speaking, reading and writing which they can use for the rest of their lives. The curriculum considers the development of language skills and competencies as a prerequisite for learning, personal and social development and professional skills in all other areas (MEB, 2019: 25).

There is a skill-based approach in the curriculum based on a thematic approach. To implement the approach, activities were included in the teaching-learning process in order to realize the pre-determined goals and outcomes in the curriculum. It is possible to improve the comprehension and narrative skills of students, which are the main goals in the TLC, through activity-

based practices. Individuals who develop comprehension and narrative skills can express themselves when they speak or write. Some strategies need to be used effectively in order to develop these skills. In the TLC, outcomes related to speaking and writing skills are defined for each grade level. Among those outcomes, the outcomes *Applies writing strategies* and *Applies speaking strategies* which are repeated in every grade level bring along the question of what the concept of strategy means and how it needs to be interpreted. Research studies reveal that teachers have low awareness of these strategies even though they have to implement them in the teaching-learning process (Esendemir, 2019).

The outcomes in the curriculum are redounded to students through some activities in the teaching-learning process. In the curriculum based on a skill and activity-based approach, linguistic areas covering listening, speaking, reading and writing skills should be taught to students through activity-based practices that reflect a holistic perspective. Considering that course books are the most frequently used teaching materials in the teaching-learning process, the problem of quality comes to the fore. Activities in the Turkish language course books prepared according to the 2019 TLC should be designed to improve students' reading, writing, speaking, listening and grammar skills. However, it should not be forgotten that these activities are recommended and that teachers can design their own activities.

A large part of academic studies on Turkish language teaching in Turkey is on textbooks. However, studies that comprehensively examine the level of usage of speaking and writing strategies in course books in terms of grade levels and publishers are limited. This study aims to fill this gap in the literature.

Method

This study aims to determine the distribution of speaking and writing strategies in Turkish language course books prepared according to the 2019 TLC in terms of grade levels and publishers. It is qualitative by design. The document analysis method was used to collect data. In the study, 14 Turkish language course books (Grades 1-8) published by the Ministry of National Education (MoNE) and private publishers were examined in terms of the distribution of speaking and writing strategies. Relevant literature was surveyed in order to determine which speaking and writing strategies were used in the course books.

Result and Discussion

493 speaking strategy activities were found in the Turkish language course books published by the MoNE and 357 speaking strategy activities were found in the course books published by private publishers. The course books that included speaking strategy activities the most were those by the MoNE, and they were the 6th, 7th, 8th and 5th grade course books respectively. In the course books by private publishers, those that included speaking strategy activities the most were the 6th, 2nd and 5th grade course books respectively. It was observed that the speaking strategy activities in the course books by both parties did not show a systematic increase or decrease in terms of grade levels. In the study, it was determined that the most frequently used speaking strategy activities in the MoNE course books was free speech, followed by planned/prepared speech, creative speech, discussion, and talking with empathy, respectively. Therefore, it was seen that talking with empathy in the MoNE publications had been neglected as a strategy. This result is similar to the finding by Sağlam and Yüksel (2019) which reports that listening with empathy activities were not sufficient in terms of quality and quantity in the 7th grade Turkish language MoNE course books. In this study, it was also found that the most frequently used speaking strategy activities in the course books by private publishers were free speech, creative speech, planned/prepared speech, discussion and talking with empathy respectively. The order of the most frequently used speaking strategy activities in both the MoNE and private publisher course books was similar.

Another goal of this study was to determine the distribution of writing strategy activities in the textbooks by the MoNE and private publishers. 618 writing strategy activities were found in all

grades 1-8 course books published by the MoNE. The number was 555 in the course books by private publishers. The MoNE course books included more types of writing strategy activities. The course books that included writing strategies the most in the MoNE course books were 6th, 8th and 7th grade textbooks respectively. In the course books by private publishers, the 7th, 6th and 5th grade course books respectively included writing strategy activities the most. Among the Turkish language course books published by the MoNE and private publishers, the most frequently used writing strategy activities were gap filling, creative writing and controlled writing. The 6th, 8th, 5th and 7th grade course books by the MoNE and 5th, 6th and 7th grade course books by private publishers stood out in terms of the variety of writing strategy activities used. In terms of both types of publishers, it is remarkable that fewer writing strategy activities were included in the 1st and 2nd grade levels. This could be explained through the fact that students in those grades were in the early reading-writing period.

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

Geliş/Received: 28.09.2020 Kabul/Accepted:23.12.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Farkındalık Geliştirmede Okul Öncesi Çocuk Kitaplarımız Nitelikli mi?[*]

Arzu ARIKAN[**]
Gözde TOMRİS[***]
Gülhan YILMAZ BURSA[****]
D. Merve TUNA[*****]

Öz

Bu çalışmanın amacı özel gereksinimli karakterler içeren çocuk kitaplarının niteliklerini betimleyerek okul öncesi eğitimde özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirmek için başvurulabilecek kitapları belirlemektir. Bir doküman incelemesi olan bu nitel çalışmada özel gereksinimli karakterler içeren çocuk kitaplarının içerikleri değerlendirilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde Türkiye'de kitap satışı yapan üç web sitesi ve çeşitli yayınevlerinin web siteleri taranmış ve ulaşılabilir örnekleme ile toplam 58 çocuk kitabına ulaşılmıştır. Bu kitaplardan seçim ölçütlerini karşılayan 20 tanesi belirlenmiştir. Kitaplar, araştırmacılar tarafından uluslararası bir araç kullanılarak değerlendirilmiş ve puanlayıcılar arası güvenirlik hesaplanmıştır. Bulgular, kitapların genel özellikleri, kişisel tasvirler, sosyal etkileşimler ve özel gereksinimli karakterlerin deneyimlediği örnek uygulamalar açısından olumlu veya kabul edilebilir nitelikte bulunan eserlerin özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirmede öğretmenler tarafından kullanılabileceğine işaret etmektedir. Ancak, bazı kitaplar için duyulan uyarlama gereksinimi, bazı yetersizliklerin kitaplardaki düşük temsili ve Türkçe yazılmış kitapların sayıca azlığı özel gereksinimli karakter içeren okul öncesi çocuk kitapları konusunda önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, Dolly Gray Çocuk Edebiyatı Ödülleri, kaynaştırma, bütünleştirme, doküman analizi, okul öncesi öğretmenleri

How is the Quality of Preschool Children's Books in Raising Awareness About Individuals with Special Needs?

Abstract

This study describes the qualities of preschool children's books containing special needs characters and identifies relevant books to raise awareness about special needs during preschool education. The qualitative study used document analysis and evaluated the books using an international scale. For sampling, three online bookstores and various publishers' websites were searched in Turkey. A total of 20 children's books met the selection criterion out of 58 children's

[*] Bu çalışmanın erken bir örneği 2019 yılında Kars'ta yapılan 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi adlı bilimsel toplantıda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[**] Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Eskişehir, arzuarikan@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4602-8901

[***] Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, gtomris@ogu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9035-9110

[****] Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Yunus Emre Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Eskişehir, gulhanyilmaz@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2124-7013

[*****] Uzm., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir, dmervetuna@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4319-8286

books. Inter-rater reliability was calculated to determine the reliability. The findings suggest that preschool teachers can use the books receiving positive or neutral quality ratings in different dimensions including general features of the books, personal portrayals, social interactions and exemplary practices to develop awareness about special needs. However, the observed need for adaptation for some books, underrepresentation of some disability groups, and an insufficient number of books written in the Turkish language reveal a critical gap regarding the children's books.

Keywords: Inclusive education, Dolly Gray Children's Literature Awards, mainstreaming, inclusion, document analysis, preschool teachers.

Giriş

Okul öncesi dönemden başlayarak özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirilmesi kapsayıcı eğitimin temel hedeflerinden biridir. Farklı sosyal, kültürel, ekonomik koşullarda ve gelişimsel özelliklerdeki bireylerin eğitim ortamlarına eşit erişimlerini vurgulayan kapsayıcı eğitim bu yönde pek çok hak temelli uygulamaları içermektedir. Çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerinde hızla yer edinen bu uygulamalar, okullaşma reformları ve artan bilimsel çalışmalarla şekillenmektedir (Mncube ve Lebopa, 2019). Kapsayıcı uygulamaların en temel amacı, eğitim ortamlarında farklı özellikteki ve koşullara sahip bireylere yönelik önyargılar ve olumsuz tutumlardan kaynaklanan dışlanma ve ayrımcılığı ortadan kaldırmaktır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016). Benzer şekilde, UNESCO (2017) da kapsayıcı eğitimde dışlanmış, ayrımcılık görmüş ve ötekileştirilmiş gruplara işaret ederek tüm öğrenciler için nitelikli eğitim fırsatlarını vurgulamaktadır. Eğitim Reformu Girişimi, kapsayıcı eğitimi cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyoekonomik durum ve benzeri özelliklerinden ya da koşullarından bağımsız olarak tüm çocukların gereksinimlerini karşılayacak biçimde eğitim kurumlarının ve süreçlerinin yeniden düzenlenmesi şeklinde tanımlamaktadır (ERG, 2016). Nitelikli eğitim ve eşit koşulların vurgulandığı başka bir tanımda, kapsayıcı eğitim özellikle özel gereksinimli bireylerin yaşadıkları toplumun sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik yaşamına etkin katılım göstermelerini amaçlayan bir süreç olarak ele alınmaktadır (Stojik, 2009). Bu açıdan kapsayıcı eğitim, birlikte öğrenme ve sosyalleşmenin ötesinde, özel gereksinimli bireylerin toplumda seslerini duyurabilmelerini ve haklarını savunabilmelerini sağlayan önemli bir süreçtir[1]. Bilimsel araştırmalar da kapsayıcı eğitimin davranışsal, sosyal ve akademik gelişim açısından özel gereksinimli bireylere katkı sağladığını ve onları topluma kazandırdığını vurgulamaktadır (Ackah-Jnr, 2020; Armstrong, Armstrong ve Spandagou, 2010; Bricker, 1995; Odom, Buysse ve Soukakou, 2011; Rahayu ve Kurniawati, 2019; Siagian ve Kurniawati, 2019; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2012). Tipik gelişim gösterenler açısından da kapsayıcı eğitim okul öncesi çocuklarının özel gereksinimli bireyler konusunda bilgi edinmelerine, gelişimsel olarak desteklenmelerine, sınıftaki çalışmalara etkin katılmalarına, arkadaşlık ilişkilerine ve özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sunmaktadır (Bricker, 1995; Diamond ve Hestenes, 1996; Odom vd., 2006; Odom, Buysse ve Soukakou, 2011). Kapsayıcı eğitim uygulamalarının tipik gelişim gösteren çocukların empati kurabilme, başkalarının gereksinimlerinin farkına varma, farklılıklara karşı saygılı ve duyarlı olma, farklılıkları daha kolay kabul edebilme gibi alanlarda da önemli katkıları vardır (Diamond ve Hestenes, 1996; Peck, Carlson ve Helmstetter, 1992). Bu çerçevede, özel gereksinimli bireylerin genel eğitim ortamlarında akranları ile bir arada olmaları için pek çok ülkede çeşitli yasal düzenlemeler ve uygulamalar hayata geçirilmektedir.

Özel Gereksinimli Çocukların Hakları Bildirisi UNESCO (1994) ile Türkiye'de özel gereksinimli çocukların genel eğitim okullarında eğitim görmelerine ilişkin önemli değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda, 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmündeki Kararname (1997)

[1] Türkiye'deki gelişmelere paralel olarak özel gereksinimli çocukların akranları ile kaynaştırıldığı bir anlayıştan tüm çocukları kapsayan ve toplumla bütünleştiren bir eğitim anlayışına yönelim başlamıştır. Özellikle ulusal alan yazın değerlendirildiğinde kaynaştırma teriminin önce bütünleştirme terimi ile "kaynaştırma/bütünleştirme" şeklinde bir arada kullanıldığı (ERG, 2011); son yıllarda ise "kapsayıcı eğitim" kavramının tercih edildiği dikkat çekmektedir (ERG, 2016; MEB, 2018a). Bu çalışma kapsamında da güncel eğitim söylemine paralel olarak kapsayıcı eğitim kavramı tercih edilmiştir.

ile özel gereksinimli bireylerin eğitimine ilişkin esaslar yeniden düzenlenmiştir. Nitekim bu kararnamenin 15. Maddesinde, "Özel gereksinimli olan bireylerin özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak yaşadıkları çevrede, bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır. Genel eğitim sistemi içinde özel gereksinimli bireylerin her seviyede eğitim almasını sağlayacak bütünleştirici planlamalara yer verilir" hükmünün olduğu görülmektedir. Bu düzenlemelerle Türkiye'de özel gereksinimli çocuklar için eğitimin temelleri atılmış, 2006 yılında da Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi imzalanarak yasa ve uygulamalardaki ayrımcılığı önlemek ve gidermek üzere önemli sorumluluklar üstlenilmiştir. Eğitim konusundaki son düzenlemeler incelendiğinde, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin, otuz altıncı ayını dolduran ve genel eğitim sınıflarında akranları ile bir arada olabilecek durumdaki özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitimi zorunlu kıldığı görülmektedir (2018a, İkinci Kısım; Madde 11-b bendi). Genel nüfus içindeki yüksek oran dikkate alındığında eğitim konusundaki bu düzenleme özel gereksinimli çocuklar için önemli bir adımdır. Bu çerçevede, Milli Eğitim Bakanlığının eğitim verileri de 1260 özel gereksinimli çocuğun okul öncesi eğitim aldığını göstermektedir (2018b).

Türkiye'de özel gereksinimli çocukların eğitimi açısından geçmişten bugüne önemli gelişmeler kaydedilmekle birlikte bu konudaki çalışmalarda hala iyileştirmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim alanyazın özel gereksinimli bireylerin, ailelerin ve öğretmenlerin eğitimde karşılaştıkları çeşitli sorunlara işaret etmektedir (Doğaroğlu ve Dümenci, 2015; Gök ve Erbaş, 2011; Kahriman-Pamuk ve Mazhar, 2019; Koçyiğit, 2015; Özaydın ve Çolak, 2011). Bu sorunlar, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine yönelik bilgi, kaynak ve destek yetersizliği yaşamaları, olumsuz tutumlara sahip olmaları ve okulların fiziksel yetersizlikleri şeklinde sıralanabilir. Tüm bunların yanında, özellikle okul öncesi çağındaki özel gereksinimli çocuklar, genel eğitim sınıflarında kabul görme, dâhil olma ve değerli olduğunu hissetme noktasında sorunlar yaşamaktadır. Bu açıdan, akran reddi özel gereksinimli çocukların karşılaştığı en önemli sorunlardan biridir (Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Özbek, 2019; Boer, Pijl, Post ve Minnaert, 2013; Eratay ve Sazak-Pınar, 2006; Karadağ, Yıldız-Demirtaş ve Girli, 2014; Metin, Şenol ve Yumuş, 2015; Odom vd, 2006; Wolfberg vd., 1999). Nitekim sosyal kabul konusunda yapılan sistematik bir derleme çalışmasında da özel gereksinimli çocukların kendilerini yalnız ve dışlanmış hissetme, ev dışındaki sosyal dünya ile sınırlı temasta bulunma, akran zorbalığı ve ayrımcılık gibi olumsuz deneyimleri vurgulanmıştır (Woodgate vd, 2019). Metin, Şenol ve Yumuş (2015) okul öncesi eğitim kurumlarında otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocukların sosyal ve akademik alanlar ile farklı ortamlarda tercih edilme düzeylerinin çok düşük olduğunu ve akranları arasında genellikle dışlandığını belirtmişlerdir. Eratay ve Sazak-Pınar (2006) da zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf ve okul ortamlarında yalnız kalan, dışlanan, oyun ve sıra arkadaşı olarak kabul edilmeyen, saldırgan ve olumsuz sosyal becerilere sahip öğrenciler olarak görüldüklerini bildirmiştir. Benzer şekilde Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Özbek (2019) tarafından yapılan çalışmada da özel gereksinimli çocukların akranlarına kıyasla sosyal kabul, öğrenci-öğretmen ilişkisi, sosyal beceri ve okula uyum puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu sorunlar erken yıllardan itibaren özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirilmesine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar da tipik gelişim gösteren çocukların bakış açıları ve tutumlarını değiştirmenin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Leininger, Dyches, Prater ve Heath, 2010; Ostrosky, Mouzourou, Dorsey, Favazza ve Leboeuf, 2015). Bu noktada nitelikli materyaller ve kaynaklara erişebilen öğretmenler değişimin başlatıcısı olabilirler.

Kapsayıcı eğitimin başarısında farklı paydaşların bilgi, tutum ve inançları, paydaşlar arası işbirliği ve destek, eğitim ortamı, öğretim programı, öğretmen eğitimi, fiziksel ve yasal altyapı gibi pek çok etmen bulunmaktadır (Bricker, 1995; miles, Wesley, Bryant ve Gardner, 1999; Siagian ve Kurniawati, 2019). Bu etmenler arasında özellikle sınıf öğretmenlerinin rolüne işaret edilerek kapsayıcı eğitim sürecinde sahip olmaları gereken bilgi, deneyim, tutum ve yeterlikler vurgulanmaktadır (Burke ve Sutherland, 2004; Siagian ve Kurniawati, 2019). Sınıf öğretmenlerinin temel sorumluluklarından biri özel gereksinimli bireylerin daha iyi anlaşılabilmesi için tipik gelişim gösteren çocuklara destek olmalarıdır. Bu sürecin yönetiminde ise öğretmene sunulan destek ve kaynaklar öne çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle, kapsayıcı eğitimi teşvik etmek ve öğretmenlerin çalışmalarını geliştirebilmek için erken çocukluk ortamlarında yeterli kaynakların bulunması önemlidir

(Ackah-Jnr, 2020; Cross, Traub, Hutter-Pishgahi ve Shelton, 2004; Ostrosky vd., 2015). Zira okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirme konusunda yaptıkları çalışmalar farklı etkinlikler ve materyallerin kullanımını içermektedir. Uluslararası alan yazında bu çalışmaların bilgilendirme ve açıklama toplantıları, tanışma ve kaynaştırma etkinlikleri, tartışma, drama çalışmaları, video gösterimleri, animasyonlar, kukla gösterileri, bültenler, okul gazeteleri, posterler ve çocuk kitaplarının kullanımı gibi örneklerine rastlanmaktadır (Dyches, Prater ve Cramer, 2001; Ostrosky vd., 2015). Bu noktada, çocuk edebiyatı ve kitaplara özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirme kapsamında sıklıkla başvurulmaktadır (Dyches, Prater ve Cramer, 2001; Leininger, Dyches, Prater ve Heath, 2010; Smith-D'Arezzo ve Thomas, 2010).

Çocuk kitaplarının özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar geliştirmedeki önemi çeşitli çalışmalar tarafından vurgulanmaktadır (Dyches ve Prater, 2005; Prater, Dyches ve Johnstun, 2006; Ostrosky vd., 2015; Smith-D'Arezzo ve Thomas, 2010). Örneğin, kitap okuma ve tartışma gibi etkinliklerle sınıftaki tüm çocuklara özel gereksinimlilik konusunda güncel ve yeni kelimeler kazandırılabileceğine işaret edilmiştir (Ostrosky vd., 2015). Bu çalışmalar, okul öncesinde çocuk kitaplarının sadece dil gelişimi alanında değil bilişsel ve sosyal-duygusal alanlarda da kritik becerilerin desteklenmesinde önemli olduklarını göstermektedir. Nitekim Favazza, Ostrosky ve Mouzourou (2016) erken çocuklukta farklılıkların kabulü ve olumlu tutumların desteklenmesine yönelik geliştirdikleri müdahale programlarında çocuk kitaplarına başvurmuşlardır. Işıtan (2016) da özel amaçla yazılmış çocuk kitaplarında sınırlı da olsa özel gereksinimli bireylere yer verildiğine dikkat çekmiştir. Okul öncesi eğitimde çocukların öğrenmesi için oyun kadar önemli olan çocuk kitaplarına farkındalık geliştirmede de başvurularak tipik gelişen çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar kazanmaları desteklenebilir. Bunun içinse okul öncesi öğretmenlerinin de farkındalıklarının yüksek olması ve farklı kitaplar arasından amaçlarına uygun olanları seçebilmeleri gerekmektedir. Bu açıdan özel gereksinimli karakterler içeren çocuk kitaplarının bazı nitelikleri öne çıkmaktadır. Çocuk kitaplarında özel gereksinimli karakterlerin olumlu ve gerçekçi temsilleri, kapsayıcı eğitim bağlamında önemli görülen nitelikler olup uluslararası alanyazında bu türden kitapların örnek listelerine ve ayrıntılı betimlemelerine rastlanmaktadır (Dyches, Prater ve Leininger, 2009; Dyches, Prater ve Cramer, 2001; Prater, Dyches ve Johnstun, 2006; Price, Ostrosky ve Mouzourou, 2016). Bu çalışmalara benzer şekilde Türkiye'de de özel gereksinimli karakterler içeren çocuk kitaplarının belirlenerek okul öncesi öğretmenlerine ihtiyaç duydukları nitelikli kaynaklar sunulabilir. Bu kaynakları eğitimde farkındalık geliştirmek ve olumlu tutumları desteklemek amacıyla kullanabilen öğretmenlerin de mesleki açıdan kendilerini daha yetkin hissedecekleri ve özel gereksinimli bireylerin olduğu sınıflarda örnek uygulamaları ile çocukların yaşamlarında fark yaratabilecekleri söylenebilir.

Bu çalışmada özel gereksinimli karakterler içeren okul öncesi çocuk kitaplarının nitelikleri betimlenerek Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin kullanabilecekleri kaynakları belirlemek hedeflenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli karakterler içeren çocuk kitaplarının çeşitli uluslararası çalışmalarda değerlendirildiği (Dyches, Prater ve Cramer, 2001; Dyches, Prater ve Leininger, 2009; Dyches vd., 2018) ulusal alanyazında ise bu alana ilginin son yıllarda artmaya başladığı söylenebilir (Gönen, Dursun, Topçu-Bilir, Tarman ve Nur, 2015; Kaymaz, 2017; Kırkgöz ve Diken, 2019; Yakar, Yılmaz ve Yılmaz, 2019). Türkiye'deki araştırmalarda çocuk kitaplarının araştırmacılar tarafından geliştirilen formlar aracılığı ile değerlendirildiği ve farklı yaş gruplarını hedefleyen kitapların incelendiği dikkat çekmektedir (Kaymaz, 2017; Kırkgöz ve Diken, 2019). Çocuk kitaplarını temel alan diğer araştırmalar ise kitapların iç ya da dış yapı özellikleri ve odaklandıkları konular açısından durum tespiti yapan betimleyici çalışmalardır (Dirican ve Dağlıoğlu, 2014; Güzelyurt ve Saraç, 2018; Işıtan, 2016; Sevim, 2020; Şahin, 2014; Yıldız, Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2016). Bu araştırmalardan, Türkiye'de çocuk kitaplarını içeren çalışmaların 2000li yıllardan itibaren başladığı ve okul öncesi yaş grubunda özel gereksinimli bireylerle ilgili sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu açıdan, yeni araştırmaların hem okul öncesi hem de özel eğitim alanlarına özgün katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim bu çalışma da okul öncesi odağı ile özel gereksinimli bireyler konusunda çocuk kitaplarının kapsayıcı bir değerlendirmesini içerdiğinden ulusal alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır. Araştırmada ödüllü kitapların belirlenmesinde kullanılan uluslararası bir değerlendirme aracına başvurulması da bu çalışmayı diğerlerinden ayırmakta ve alana özgün bir katkı

sağlamaktadır. Son olarak, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı uygulamalarını destekleyecek somut kaynaklar sunması bakımından da bu çalışma diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu arka plan ışığında, çalışmanın amacı özel gereksinimli karakterler içeren çocuk kitaplarının niteliklerini betimleyerek okul öncesi eğitim sürecinde özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirmede başvurulabilecek kitapları belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Özel gereksinimli karakterler içeren çocuk kitaplarının genel özellikleri nasıldır?
- Çocuk kitaplarında özel gereksinimli karakterlerin kişisel özellikleri nasıl tasvir edilmiştir?
- Çocuk kitaplarında özel gereksinimli karakterlerin sosyal etkileşimleri nasıl betimlenmiştir?
- Çocuk kitaplarında özel gereksinimli karakterlerin deneyimlediği örnek uygulamalar nelerdir?

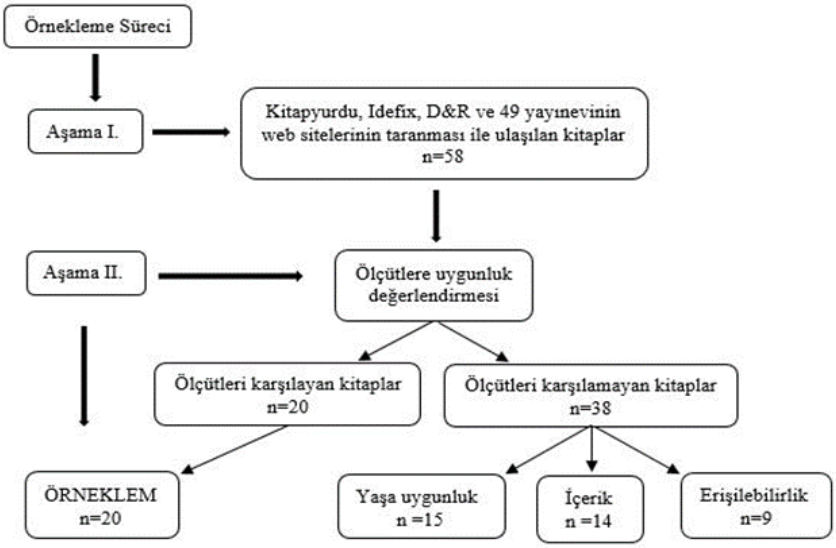
Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu nitel araştırmada doküman incelemeye başvurularak özel gereksinimli karakterler içeren okul öncesi dönem çocuk kitaplarının içerikleri analiz edilmiştir. Nitel araştırma betimleyici ve keşfedici doğası gereği daha az veri kullanarak derinlemesine analizi mümkün kılan bir yöntemdir. Doküman incelemesinde de fotoğraf, resim, film veya metin içeren kaynaklara başvurulması ve incelenen kaynakların araştırılan olay ya da olgular ile ilgili bilgi bulundurması esastır. Bu çalışmanın betimleyici amacına yönelik olarak temel veri kaynağı olarak kitaplar kullanılmıştır. Doküman analizi olarak da isimlendirilen doküman incelemesine, çeşitli nitel araştırmalarda veri toplama tekniği veya araştırma yöntemi olarak da başvurulduğu gibi dokümanlar çeşitleme amacıyla veya tek başına veri kaynağı olarak da kullanılabilmektedir (Karasar, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Ulutaş, 2015).

Veri Kaynağı

Bu çalışmada veri kaynağı olarak çocuk kitapları kullanılmıştır. Çocuk kitaplarına erişmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme ve ölçüt örneklemeye başvurulmuştur. Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı açısından erişimi kolay ve ulaşılabilir veri kaynaklarına başvurulurken ölçüt örneklemede araştırmacının önceden belirlediği bir dizi ölçütün kullanımı söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da öğretmenlerin kolay ulaşabileceği kaynakları derlemek amacıyla ulaşılabilir örnekleme, hedef kitle göz önüne alındığında okul öncesi dönem çocuklarının gelişimine uygun kitapları belirlemek amacıyla da ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme ile erişilen 58 çocuk kitap arasından temel ölçütleri taşıyan 20 kitap değerlendirmeye alınmıştır. Örnekleme süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, 2019 yılı Mayıs-Temmuz aylarını kapsayan süre boyunca internet üzerinden tarama gerçekleştirilmiştir. Özel gereksinimli karakterlerin olduğu çocuk kitaplarının sayısı yetersiz olduğundan belirli bir yıl aralığı ile sınırlama yapılmamıştır. Tarama sürecinde Türkiye'de çevrimiçi kitap satışı yapan Kitapyurdu, Idefix ve D&R isimli web sitelerinden ve çocuk kitapları yayınlayan 49 yayınevinin web sitelerinden faydalanılmıştır. Örnekleme sürecinde izlenen aşamalar Şekil 1.'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Örnekleme Süreci

Çocuk kitaplarının belirlenmesinde Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programının sınıflandırması dikkate alınmıştır (2013). Programda, özel gereksinimli çocuklar; zihinsel, görme ve işitme yetersizliği, ortopedik rahatsızlığı ve süreğen hastalığı, otizm spektrum bozukluğu (OSB), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), dil ve konuşma bozukluğu ve özel yetenekli olan çocuklar şeklinde sınıflandırılmıştır (MEB, 2013). Bu sınıflandırma temelinde, "farklılık, farkındalık, özel gereksinim, yetersizlik, görme, işitme, ortopedik, hastalık, down, otizm, otistik, dikkat, hiperaktivite, zihinsel, zekâ, üstün yetenekli, yetenek, konuşma, dil" anahtar sözcükleri kullanılarak çocuk kitapları taranmıştır. İnternet üzerinde yapılan bu taramada, 3-6 yaş için yazıldığı bilgisi içeren, tanıtımı ya da başlığı anahtar sözcüklerle eşleşen, farklı yayınevleri tarafından basılmış 58 çocuk kitabına ulaşılmıştır (Ek 1).

Örnekleme sürecinin ikinci aşamasında, ulaşılan kitapların yaşa uygunluk, içerik ve erişilebilirlik ölçütlerini karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Yaşa uygunluk ölçütü açısından kitaplar değerlendirildiğinde bazı kitapların kapağında 7 yaş ve üstü yazmasına karşın okul öncesi döneme uyarlanabilir içerikte olduğu; bazılarının ise 3-6 yaş olmasına rağmen okul öncesi için uygun olmadığı görülmüştür. Bu yüzden kitabın verdiği yaş aralığı değil araştırmacıların incelemesi temel alınmış ve uygun görülmeyen 15 kitap örneklem dışında bırakılmıştır. İçerik ölçütü açısından değerlendirildiğinde ise 14 tane kitabın başlık ya da tanıtımı anahtar kelimelerden birini içermesine rağmen özel gereksinimli bireylerle ilgisiz olduğu görülmüştür. Erişilebilirlik ölçütüne göre ise dokuz tane kitap, satışının ve basımının durmuş olması nedeniyle elenmiştir. Örneğin, TÜBİTAK yayınları tarafından önceki yıllarda basılmış ancak artık baskısı yapılmayan kitaplara öğretmenlerin kolayca erişemeyeceği düşünülerek bu kitaplar örneklem dışında bırakılmıştır. Bu değerlendirmeler sonrasında bu temel ölçütleri karşılayan toplam 20 adet resimli çocuk kitabı örnekleme dâhil edilmiş; 38 adet kitap ise örneklem dışında bırakılmıştır.

Değerlendirme Aracı ve Analiz

Araştırma kapsamında örnekleme giren 20 kitap, Dolly Gray Çocuk Edebiyatı Ödülü[2] için kullanılan "Çocuk Edebiyatında (Gelişimsel) Engelli Bireylerin Nitelikli Tasvirleri Derecelendirme Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Dolly Gray ödülü her iki yılda bir Amerika Birleşik Devletleri'nde Özel Çocuklar Konseyi (CEC) ve Otizm ve Gelişimsel Yetersizlik Biriminin (DADD) katkıları ile özel gereksinimli bireyleri içeren nitelikli çocuk ve gençlik kitapları için verilmektedir. Ödül alan eserler, 12 kişiden oluşan ve içinde yazarlar, çizerler, ebeveynler, gençler ve öğretmenlerin de olduğu bir komite

[2] Dolly Gray Children's Literature Award

tarafından, 'Çocuk Edebiyatında (Gelişimsel) Engelli Bireylerin Nitelikli Tasvirleri Derecelendirme Ölçeği[3]" (Prater ve Dyches, 2016; 2020) kullanılarak belirlenmektedir (Tablo 1).

Tablo 1'de görüldüğü üzere bu ölçek "genel etki, kişisel özellikler, sosyal etkileşimler, örnek uygulamalar, kardeş ilişkileri, bakış açısı, metnin edebi değeri ve resimleme" olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Değerlendirme aracındaki maddeler, kesinlikle katılıyorum (5) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde Likert tipi derecelendirme ile puanlanmaktadır. Bazı alt bölümlerde de açıklayıcı ek sorular bulunmaktadır.

Tablo 1.
Çocuk Edebiyatında (Gelişimsel) Engelli Bireylerin Nitelikli Tasvirleri Derecelendirme Ölçeği[4]

Alt Bölümler	Puanlanan Maddeler	Açıklayıcı Maddeler
A. Genel Etki (Kitabın okuyucuda bıraktığı etki, en beğenilen ve beğenilmeyen yönü vb.)	2	2
B. Kişisel Tasvirler (Ayrımcı olmayan bir dil, benzerliklere vurgu, güçlü yönlerin gösterimi vb.)	6	8
C. Sosyal Etkileşimler (Karakterin kabul düzeyi, sosyal ve duygusal ilişkiler, sosyal katılım vb.)	5	7
D. Örnek Uygulamalar (Yararlanılan hizmetler, karakterin tercihleri, toplumsal tutum vb.)	5	-
E. Kardeş İlişkileri (Olumlu ve olumsuz duygular, kardeşlerin ilişkileri) (Eğer Varsa)	5	-
F. Bakış Açısı (Hikâye kimin bakış açısı ile yazılmış, gerçekçi mi?)	2	1
G. Metnin Edebi Niteliği (Hikâyenin ilgi çekiciliği, yaşa uygunluk, ortam tanımlaması vb.)	5	2
H. Resimleme (Canlılık, ruh halini yansıtma, yardımcı/adaptif araçlar- eğer uygunsa- vb.)	8	-

Geçmiş yıllar içinde güncellenen bu değerlendirme aracı (Dyches ve Prater, 2005; Dyches, Prater ve Cramer, 2001; Dyches, Prater ve Leininger, 2009) çocuk ve gençlik kitaplarını değerlendiren çeşitli bilimsel çalışmalarda kullanılmıştır (Dyches vd, 2018; Leininger, Dyches, Prater ve Heath, 2010). Yapılan bu çalışmalarda değerlendirme aracının kişisel tasvirler, sosyal etkileşim, örnek uygulamalar ve kardeş ilişkileri alt bölümleri ortalamalar hesaplanarak puanlanmış, bu ve diğer bölümlerdeki açıklayıcı sorular ise kitapların genel özelliklerinin betimlenmesinde kullanılmıştır. Bu çalışmalarda kitapların niteliğini değerlendirmede metnin edebi niteliği ve resimleme alt bölümlerine ilişkin değerlendirmelere ise yer verilmemiştir.

Bu çalışma için araştırmacılar önce değerlendirme aracını geliştirenler ile çevrimiçi ortamda iletişime geçerek bu aracın puanlaması hakkında detaylı bilgi edinmişler ve aracı araştırmada kullanmak için izin almışlardır. Ödülde kullanılan aracın adı "gelişimsel engelli bireyler" ifadesi içermekle birlikte yapılan çalışmalarda genel olarak diğer engelleri olan bireyleri içeren kitapların değerlendirilmesinde de kullanılabileceği bildirilmiştir. İzin alındıktan sonra araç iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı tercüme edilmiş, diğer iki araştırmacı tarafından bu tercümeler karşılaştırmış ve gerekli düzeltmelerin ardından aracın Türkçe formuna son hali verilmiştir. Aracın pilot uygulaması için örneklem dışında kalan dokuz farklı kitap değerlendirilmiş ve aracın çalışma kapsamında kullanılabileceğine karar verilmiştir (Ek 2). Bu araştırmada da önceki çalışmalarda olduğu gibi

[3] Araştırmada kullanılan bu araca https://www.dollygrayaward.com/ adresinden ulaşılabilir.

[4] Ödül komitesinde kullanılan araçtan farklı olarak bazı araştırmalarda değerlendirme aracının adı ve içeriğinden "gelişimsel" sözcüğü kaldırılarak genel olarak "engelli bireyler" ifadesi kullanılmıştır. Bu makale kapsamında ise açıklamalar yapılırken "özel gereksinimli bireyler" ifadesi tercih edilmiştir. Ayrıca, değerlendirme aracı standardize edilmediğinden makale kapsamında "ölçek" kavramı yerine "değerlendirme aracı" kullanılmıştır.

değerlendirme aracının kişisel tasvirler, sosyal etkileşimler ve örnek uygulamalar alt bölümleri puanlamaya esas alınmıştır. Tüm kitaplarda kardeş karakterleri yer almadığından kardeş ilişkileri alt bölümünün puanları kullanılmamıştır. Değerlendirme aracının puanlamaya tabi tutulan alt bölümlerinden kitapların elde ettiği ortalama puanlar 1-2,5 aralığında ise olumsuz, 2.6-3,75 aralığında ise kabul edilebilir (nötr) ve 3.76-5,0 aralığında ise olumlu niteliklere işaret etmektedir (Ek 3). Değerlendirmeye tabi tutulan alt bölümlerden toplam puan da elde edilebilmektedir (Dyches vd. 2018; Leininger vd 2010; T.T. Dyches ve M. Prater, elektronik yazışma, Ekim, 2019). Bu çalışmada, değerlendirilen kitapların araçtan aldığı ortalama puanlar dikkate alınarak betimlemeler yapılmış ve karşılaştırmalarda eser sayısının azlığından dolayı yüzdelerden ziyade frekanslara başvurulmuştur. Değerlendirmeye dâhil edilmeyen alt bölümlerin puanlamaları ise güvenirliğin hesaplanmasında kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmanın güvenirliğine yönelik olarak farklı stratejilere başvurulmuştur. Buna örnek olarak örneklemdeki kitapların titizlikle analiz edilmesi, bulguların sunumunda doğrudan alıntılara ve resimlere başvurulması ve puanlayıcılar arası güvenirliğin hesaplanmasıdır. Araştırmacıların farklı kitapları benzer şekilde değerlendirerek analiz ettiğini ortaya koymak için "puanlayıcılar arası güvenirlik" formülü [görüş birliği/ (görüş birliği + görüş ayrılığı)] kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 2015). Araştırma kapsamında ulaşılan kitapların tamamı araştırmacılar tarafından önce okunmuş ve bağımsız olarak puanlanmıştır. Bu süreçte iki araştırmacı kitapların tamamını, diğer iki araştırmacı ise birbirlerinden ayrı 10 kitabı değerlendirme aracını kullanarak puanlamıştır. Böylece her kitap için üç tur puanlama yapılmıştır. Güvenirlik için kitapların değerlendirme aracının alt bölümlerinden elde ettiği ortalamalar ve madde puanları yüz yüze toplantılar yapılarak karşılaştırılmıştır. Görüş ayrılığı gözlenen maddeler önce tartışılmış ve uzlaşma sağlanmışsa görüş birliği olarak kabul edilmiş; uzlaşma sağlanamayan maddeler ise görüş ayrılığı olarak kaydedilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucunda puanlayıcılar arası tutarlılığın, tekil maddeler ve ortalama puanları üzerinde uzlaşma sağlanarak %90 düzeyinde sağlandığı görülmüştür. Bu bağlamda, örnekleme dâhil olan kitapların değerlendirilmesinde puanlayıcılar arası güvenirliğin yüksek olduğu söylenebilir. Kitapların nitelikleri konusunda değerlendirme aracının alt bölümlerinden alınan puanlar hesaplanmış ve araştırmacıların uzlaştıkları olumlu, kabul edilebilir ve olumsuz değerlendirme sonuçlarına ulaşılmıştır (Ek 4).

Etik Kurulu İzni

Araştırma doküman incelemesi içerdiğinden etik kurul izni gerektirmemektedir. Bununla birlikte araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur. Araştırmada kullanılan değerlendirme aracının sahibinden eposta ile yazışarak izin alınmış ve örnek resimlerin kullanılmasında kitaplarda yer alan telif uyarılarına dikkat edilmiştir. Bilgi sayfasında kaynak gösterilerek tanıtım için kısa alıntılar yapılmasına izin verdiği yazılı olan kitapların resimlerinden, telif haklarını ihlal etmeyecek düzeyde faydalanılmıştır. Yapılan alıntılarda kitap isimleri verilerek kaynak gösterilmiş ve ilk aşamada örneklemeye giren tüm kitapların listesi Ek-1'de sunulmuştur. Değerlendirilen kitapların elde ettikleri puanlar gizliliği sağlamak için kodlarla gösterilmiştir. Çalışma amaçları açısından düşük puanla olumsuz nitelikte bulunan kitaplar etik kurallar gereği açıklanmamıştır.

Bulgular

Özel gereksinimli karakterleri içeren 20 kitabın değerlendirilmesine dayalı bulgular, kitapların genel özellikleri, kişisel tasvirler, sosyal etkileşimler ve örnek uygulamalar temaları altında açıklanmıştır. Değerlendirme sonucunda ulaşılan bulgular kitaplardan alıntılar ve resimlerle desteklenerek aşağıdaki bölümlerde sunulmuştur. Kitapların genel ortalama puanlar açısından 12 tanesinin olumlu, 4 tanesinin kabul edilebilir ve 4 tanesinin olumsuz nitelikte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Olumlu ve kabul edilebilir nitelikte olan kitapların kapsayıcı eğitim felsefesine uygun olarak özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirmede kullanılabileceği belirlenmiş ve okul öncesi öğretmenleri için Ek-5'te bir öneri listesi sunulmuştur.

Özel Gereksinimli Karakter İçeren Kitapların Genel Özellikleri

Özel gereksinimli karakter içeren kitapların genel özelliklerinde yayın bilgileri ile değerlendirme aracındaki açıklayıcı maddelerden ulaşılan bulgular açıklanmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi açıklayıcı maddeler bazı demografik özelliklerden oluşmaktadır.

Tablo 2.
Değerlendirilen Kitapların Genel Özellikleri

Kitabın			Özel Gereksinimli Karakterin						
Kodu	Yılı	Dili	Grubu	Cinsiyet	K. Düzeyi	Yaşı	Ortamı*	Ailesi*	Durumu
K1	2015	Yb.	Zihinsel	Kız	Ana	İlkokul	E-O	K/A/B	Mağdur
K2	2011	Yb.	S. Hastalık	Erkek	Ana	İlkokul	S	A/B	Hiçbiri
K3	2016	Yb.	S. Hastalık	Kız	Ana	İlkokul	E-O-S	K/A/B	Hiçbiri
K4	2018	Yb.	OSB	Erkek	Ana	Okul öncesi	E-O-S	K/A/B	Hiçbiri
K5	2018	Yb.	OSB	Erkek	Ana	İlkokul	E-S	K/A	Mağdur
K6	2008	Yb.	Ortopedik	Erkek	Ana	İlkokul	E-O	A/B	Hiçbiri
K7	2015	Tr.	Ortopedik	Kız	Ana	Yok	E-S	A	Hiçbiri
K8	2008	Yb.	Ortopedik	Erkek	Yan	Yok	E-S	Diğer	Hiçbiri
K9	2014	Tr.	Ortopedik	Erkek	Yan	Yok	E-S	Diğer	Hiçbiri
K10	2015	Yb.	Dil-Konuş.	Erkek	Ana	Okul öncesi	O-E-S	A	Hiçbiri
K11	2018	Tr.	İşitme	Erkek	Yan	Yok	E-S	B	Hiçbiri
K12	2011	Yb.	İşitme	Kız	Ana	İlkokul	E-O-S	A	Hiçbiri
K13	2016	Yb.	Görme	Kız	Ana	İlkokul	E-O-S	K/A/B	Mağdur
K14	2018	Yb.	Ortopedik	Kız	Ana	İlkokul	E-O	K/A/B	Hepsi
K15	2015	Yb.	DEHB	Erkek	Ana	Yok	E	K/A/B	Suçlu
K16	2013	Tr.	DEHB	Erkek	Ana	İlkokul	E-O-S	A	Suçlu
K17	2019	Yb.	DEHB	Belirsiz	Ana	Yok	E-S	A/B	Hiçbiri
K18	2009	Yb.	DEHB	Erkek	Ana	İlkokul	E-O-S	A/K	Suçlu
K19	2011	Yb.	S. Hastalık	Erkek	Yan	Yaşlı	E-S	Diğer	Hiçbiri
K20	2016	Yb.	S. Hastalık	Erkek	Yan	Yaşlı	E-S	Diğer	Hiçbiri

Ortam: E=Ev; O=Okul; S= Park, bahçe, tatil yeri, sokak ve hastane gibi sosyal ortamlar.
Ailesi: K=Kardeş; A=Anne; B= Baba; Diğer: Diğer aile bireyleri

Değerlendirilen kitapların yayın bilgilerine göre özel gereksinimli karakter içeren eserler 2008-2019 yılları arasında yayınlanmış görülmektedir. Yayın yılı açısından 2008-2013 yılları arasında sadece yedi kitap varken 2014 yılından sonra yayınlanmış olanlar neredeyse iki kat fazladır (13). Diğer taraftan, tercüme kitapların sayısı oldukça yüksek olup Türkçe yazılmış olanların sayısı çok düşüktür. Bu kitaplardan 16 tanesi yabancı dilden tercüme edilmiş (Yb) 4 tanesi ise Türkçe (Tr) yazılmıştır. Kitaplarda yer alan özel gereksinimli karakterlerin yetersizlik grubuna bakıldığında en fazla ortopedik yetersizlik (5) ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) (4) olduğu görülmüştür. En az ise görme yetersizliği, (1), zihinsel yetersizlik (1) ve dil ve konuşma bozukluğu (1) olan karakterlere yer verilmiştir. Süreğen hastalık (4) grubunda sınıflandırılan kitaplar sayıca yüksek görünse de bu kitaplarda bir astım, bir alerji iki tane de Alzheimer hastalığı (yaşlı karakterler) yer almaktadır. Otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve işitme yetersizliği gruplarında da kitap sayısının iki ile sınırlı olduğu söylenebilir. Bu bulgular özel gereksinimli karakterleri içeren kitaplarda farklı yetersizlik gruplarının yeterince temsil edilmediğine işaret etmektedir. Çoklu yetersizlikleri olanlar ile üstün zekâlı ve yetenekli karakterlere ise değerlendirmeye alınan çocuk kitaplarında rastlanmamıştır.

Cinsiyet özellikleri açısından incelendiğinde, değerlendirilen kitaplardaki özel gereksinimli karakterlerin çoğunluğunun erkek olduğu görülmüştür (13). Özel gereksinimli karakterlerin hayvan olarak resmedildiği üç kitapta da hayvan karakterlerin bir tanesi erkek, bir tanesi dişi, bir karakterin ise cinsiyeti belirsizdir. Özellikle, DEHB, otizm spektrum bozukluğu ve ortopedik yetersizlik türünde özel gereksinimli karakterlerin erkek olduğu görülmektedir. Cinsiyet dağılımı açısından gözlenen farklılıklar özel gereksinimli karakterlerin hikâyedeki kişileştirme düzeylerinde de mevcuttur. Özel gereksinimli bireyler bu kitaplarda daha çok ana karakter (15) olarak kişileştirilmiş olup yan karakter

olarak işlenenlerin sayısı beş ile sınırlıdır. Örneğin, Yavaşla Pisican isimli kitaptaki yavru kedi hikâyenin ana karakteridir. Cemile Arkadaşına Yardım Ediyor isimli kitapta ise ortopedik yetersizliği olan Can ise yan karakterdir ve Cemile'nin onunla etkileşimi konu edilmiştir. Kişileştirme düzeyine paralel değerlendirilen diğer bir konu da özel gereksinimli karakterin kitaplardaki yeridir. Değerlendirilen kitaplarda özel gereksinimli karakterin varlığının hikâyeyi etkilemesi (12) ve bir yetersizliğin öğretilmesi (7) en sık rastlanan durumdur.

Kitapların çoğunda yaş açık olarak verilmemiş olsa da bazılarında hikâye örgüsü, kullanılan ifadeler ve okul ortamlarının resimlerinden çıkarımlar yapılmıştır. Örneğin Aleks çok Hassas isimli kitapta sınıf arkadaşı Aleks'e salıncakta sallanmayı teklif edince, Aleks, "Hayır Zoa, ben bulmaca çözmeyi tercih ederim" şeklinde cevap vermektedir. Bu ifadeden, çocuğun ilkokul yaşında olduğu anlaşılmaktadır. Üç kitapta yer alan hayvan karakterler de genel olarak yavru dönemlerde resmedilmiştir. Sonuç olarak incelenen kitaplarda özel gereksinimli karakterlerin 10 tanesi ilkokul, 3'ü okul öncesi, 2'si ise yaşlılık dönemindedir. Yaşa dair ipucu içermeyen diğer 6 kitapta ise karakterler çocuklardan veya yavru hayvanlardan oluşmaktadır. Değerlendirilen kitaplarda özel gereksinimli olup da orta yaşlı veya genç karakterlere yer verilmediği ve yaşlılık döneminde karakterler içeren kitapların düşük sayıda (2) olduğu gözlenmiştir.

Kitaplarda karakterlerin bulundukları ortamlara bakıldığında ise neredeyse tüm kitaplarda ev ortamına (19); çoğu kitapta (16) da sokak, park, spor sahası ya da tatil yeri gibi sosyal ortamlara yer verildiği görülmüştür. Okul ortamı kitapların sadece yarısında (10) resmedilirken kitapların çoğunda hikâyenin okul-ev veya ev-park gibi iki farklı ortama (12) yer verildiği görülmüştür. Sonuç olarak, değerlendirilen kitapların özel gereksinimli karakterin bulunduğu ortamlar açısından çeşitlilik içerdiği ifade edilebilir. Ancak kardeş ilişkileri açısından aynı çeşitlilik gözlenmemiş olup sadece sekiz kitapta kardeş ilişkilerine dair dolaylı çıkarım yapılabilecek etkileşimler mevcuttur. Kardeş ilişkilerine doğrudan yer veren tek eser Barış'ın Gezintisi isimli kitaptır. Ayrıca, özel gereksinimli karakterlerin anne ve babası gibi aile üyelerinin de kitaplardaki dağılımı farklı olup 10 kitapta baba karakterine, 15 kitapta anne karakterine, dört kitapta ise diğer aile bireylerine rastlanmıştır. Özel gereksinimli karakterlerin anne ve baba ile ilişkileri farklı işlenmiş olup özellikle baba ile etkileşimlerin bu kitaplarda sınırlı olduğu görülmüştür. Ölçme aracının alt başlıklarına göre olumlu nitelikte bulunan kitaplarda aile bireyleri özel gereksinimli karakter ile genellikle olumlu etkileşimler içinde resmedilmiştir.

Özel gereksinimli bireylerin durumu açısından incelendiğinde bazı kitaplarda karakterleri, mağdur (3), suçlu (3), ya da hem suçlu hem de mağdur (1) olarak nitelendiren ifadelere rastlanmıştır. Karakterleri mağdur ya da suçlu olarak nitelendiren kitapların dört tanesi değerlendirme aracından aldıkları puana göre "olumsuz" iki tanesi ise "kabul edilebilir" nitelikte bulunan kitaplardır. Örneğin, kabul edilebilir nitelikte bulunan Anyes'in Sakarlıkları isimli kitapta, "Hayır, Anyes'i takımımızda istemiyoruz! Onun yüzünden oyunu kaybedeceğiz" ifadesi akranları tarafından dışlanan karakterin mağduriyetine işaret etmektedir. Benzer şekilde suçlu betimlemesi içeren kitaplarda da karakterlerin etrafı dağıtma ve eşyalara zarar verme gibi abartılı davranışları vurgulanmıştır. Olumlu nitelikte bulunan kitaplarda ise özel gereksinimli karakterleri suçlu ya da mağdur şeklinde betimleyen ifadelere rastlanmamıştır.

Değerlendirme aracına göre "olumlu" ve "kabul edilebilir" nitelikte bulunan eserlerin metin ve resim gibi biçimsel özellikler açısından da olumlu özelliklere sahip olduğu gözlenmiştir. Bu eserlerin okul öncesi dönem çocukları için dikkat çekici olduğu ve akla yatkın olay örgüleri içerdiği görülmüştür. Metnin edebi niteliği açısından, Farklı ama Aynı ve Seslerin Perisi Işık adlı kitaplar örnek verilebilir. Olumlu veya kabul edilebilir nitelikte bulunmakla birlikte bazı eserlerin uzun bir metin ve didaktik bir anlatım içerdiği de görülmüştür. Bu konuda, Duyamamak Böyle Bir Şey isimli kitap örnek verilebilir. Bu eserlerin özel gereksinimli bireylerin bakış açısından yazılması ve kitap sonunda özel gereksinim grubu hakkında ek bilgiler ve etkinlikler içermesi olumlu değerlendirilmesine karşın farkındalık geliştirme çalışmalarında bu eserleri kullanırken bir takım değişikliklere ihtiyaç duyulabileceği görülmüştür. Resimleme açısından da bu kitapların çoğunda çizimler ve görsel anlatımın nitelikli ve okul öncesine uygun olduğu görülmüştür (Resim 1-2).

Resim 1. Farklı ama Aynı

Resim 2. Seslerin Perisi Işık

Özellikle içeriğinde yardımcı/adaptif teknolojiler olan yedi kitapta bu araçlar doğru, gerçekçi ve çağdaş bir şekilde resmedilmiştir. Resim 1'de görülen Farklı ama Aynı isimli kitap yardımcı teknolojilerin kullanımına örnek verilebilir. Belirli bir hikâye örgüsü içeren kitapların da anlatımı destekleyen resimler içerdiği ve sanatsal çizimlerle diğerlerinden ayrıldığı gözlenmiştir. Bu kitaplardaki resimler, karakterlerin özelliklerini ve ruh hallerini de gerçekçi olarak yansıtmaktadır. Bu açıdan, Resim 2'de görülen Seslerin Perisi Işık isimli kitap resimleme özellikleri ile olumlu örnekler arasında gösterilebilir.

Özel Gereksinimli Karakterlerin Kişisel Tasvirleri

Özel gereksinimli karakter içeren kitapların kişisel tasvirler açısından niteliği altı madde ile puanlanmıştır. Bu maddeler, "*ayrımcı olmayan bir dil kullanılması, benzerliklerin vurgulanması, güçlü yönlerin gösterilmesi, gelişmiş özelliklerine yer verilmesi, gerçekçi tanımlanması, karakterin doğru ifade edilmesi*" şeklinde özetlenebilir. Kişisel tasvirler açısından eserler değerlendirildiğinde 14 tane olumlu, 2 tane kabul edilebilir ve 4 tane olumsuz niteliğe sahip olan kitap bulunmuştur. Karakterlerin kişisel tasvirleri açısından olumlu nitelikte bulunan kitaplara, Greg'in Zaferleri isimli kitap örnek verilebilir.

Değerlendirme aracının alt madde puanlamalarına bakıldığında kişisel tasvirler açısından olumlu niteliklere sahip olduğu belirlenen kitaplarda çoğunlukla özel gereksinimli karakterlerin gerçekçi ve doğru bir şekilde tanımlandıkları, güçlü ve gelişmiş yönlerinin gösterildiği ve ayrımcı olmayan bir dil kullanıldığı görülmüştür. Ancak, özel gereksinimli karakterlerin diğer karakterlerle benzerlikleri ise daha az vurgulanmıştır. Özel gereksinimli karakterlerin güçlü yönlerinin gösterilmesine Greg'in Zaferleri isimli kitapta dil ve konuşma bozukluğu olan karakterin kendini resimlerle anlatması örnek gösterilebilir (Resim 4). Sınıf öğretmeni, Greg'in güçlü yönlerinden biri olan resim yapmasını pekiştirmiş ve bu şekilde kendini ifade etmesini desteklemiştir. Burada, özel gereksinimli karakterin akranları ile iletişim kurabilmek ve oyun oynayabilmek için özgün yollar bulduğu ve bunun da sınıf topluluğu tarafından benimsendiği görülmektedir. Karakterlerin gelişmiş özelliklerine yer verilmesine Dedemin Müziği isimli kitapta Alzheimer hastası karakterin piyano çalması örnek verilebilir. Bu kitapta geçen çocuk karakterin, "Dedemin parmaklarının notaları hatırlamak için ışığa ihtiyacı yoktu" ifadesi bu özelliğe işaret etmektedir. Benzerliklerin vurgulanması konusunda en iyi örnek olarak, Şuşu, Can ve Dörtteker isimli kitap verilebilir. Bu kitapta ortopedik yetersizliği olan özel gereksinimli karakterin diğer akranı gibi tekerlekli araçlara binebileceği ve arkadaşı ile oynayabileceği işlenmiştir (Resim 5).

Resim 4. Greg'in Zaferleri

Resim 5. Şuşu, Can ve Dörtteker

Kişisel tasvirler açısından olumsuz nitelikte bulunan kitaplara bakıldığında ise abartılı derecede olumsuz ifadeler ile farklılıklar ve zayıflıkları vurgulayan bir dil kullanımının hâkim olduğu gözlenmiştir. Bu kitaplarda, hayvanlara eziyet etme, oyuncak bebekleri parçalama, eşyalara zarar verme, gürültü, kurallara aykırı hareket etme gibi davranışlar ve özel gereksinimli karakterlere yönelik sakar, beceriksiz, haylaz, tembel, aptalca ve dikkatsiz gibi olumsuz tasvirlere rastlanmıştır. Örneğin, K18 kodlu kitapta özel gereksinimli karakterin kıyafetlerini ters giymesi üzerine kardeşinin, "Abi yaa, bu halinle Çin malı pelüş tavşanlara benziyorsun!" tepkisi, karakterin zayıf yönünü alaycı bir ifade ile tasvir etmektedir. Kitapta geçen "dikkatsiz" sözcüğü de özel gereksinimli karakterin kişiliğine yöneltilmiş olumsuz bir etiket niteliğindedir. Sınıfta meydana gelen bir kaza sonrası öğretmenin kullandığı, "Oğlum neden dikkat etmiyorsun? Bak her taraf berbat oldu!" ifadeleri de bu etiketi pekiştirmektedir.

Özel Gereksinimli Karakterin Sosyal Etkileşimleri

Değerlendirilen kitaplarda sosyal etkileşimler, özel gereksinimli karakterlerin aile, akranlar, uzmanlar ve diğerleri ile gündelik yaşamdaki ilişkileri ve etkileşimlerine odaklanmaktadır. Sosyal etkileşimler beş madde ile puanlanmaktadır. Bu doğrultuda, *"çoklu sosyal ilişkilere yer verilmesi, kabul edildiklerinin gösterilmesi, sosyal katkılarının gösterilmesi, empatinin desteklenmesi ve saygı duyulması"* şeklinde özetlenebilecek maddelerden alınan ortalama puanlara bakıldığında kitapların 13 tanesi olumlu, 4 tanesi olumsuz, 3 tanesi ise kabul edilebilir nitelikte bulunmuştur. Özel gereksinimli karakterlerin sosyal etkileşimleri açısından olumlu niteliğe sahip kitaplara "Bende Astım Var" isimli kitap örnek verilebilir.

Özel gereksinimli karakterlerin sosyal etkileşimlerine yönelik yapılan değerlendirmeye maddeler bazında bakıldığında ise olumlu nitelikte bulunan kitapların özel gereksinimli karakteri kabul edilen, saygı duyulan, merhameti değil empati geliştirmeyi destekleyen bireyler olarak betimlediği görülmektedir. Değerlendirilen kitaplarda, özel gereksinimli karakterlerin olumlu sosyal katkıları yani diğer karakterlerin gelişimine katkı sağlaması ve çoklu sosyal ilişkiler daha az sıklıkta rastlanan sosyal etkileşim özellikleridir. Özel gereksinimli karakterleri farklı bireylerle karşılıklı sosyal ilişkiler içinde gösteren sosyal ilişkilere örnek olarak Bende Astım Var isimli kitaptan, "O günden sonra tıpkı benim gibi astım hastası pek çok çocukla tanıştım (...) Hala takımımda futbol oynuyorum" ifadeleri verilebilir. Bu örnekteki özel gereksinimli karakter, özel gereksinimli olan ve olmayan farklı akranlar ile sosyal ilişkiler kurmuş görünmektedir. Ayrıca, hastalığın bir futbol takımının üyesi olmayı engellemediğini vurgulayarak takımdaki akranlarının da gelişimine katkıda bulunmaktadır. Kabul edilme ve saygı öğelerine ilişkin olarak da Sara'ya Fındık Yok isimli kitapta besin alerjisi olan bir çocuk için mahalle kasabının özel bir sosis yapması yer almaktadır. Sara'nın annesinin, "kasabımızın senin için hazırladığı yeni tarif! Onlara Sara'nın sağlıklı sosisleri adını vermiş" ifadeleri süreğen hastalığı olan bir karakterin kabul edildiğine ve saygı duyulduğuna işaret etmektedir (Resim 7). Son olarak, işitme yetersizliği olan karakterle gülümseyerek iletişim kurmayı keşfeden bir kız çocuğunun bu tutumu sosyal etkileşimlerde empatinin desteklenmesine örnek gösterilebilir. Kız çocuğu, işitme yetersizliği olan bir çocuk için üzülerek merhamet duyguları ile hareket etmektense, gülümseme dili ile onunla iletişim kurmuş ve beraber oynamaya başlamışlardır (Resim 8).

Resim 7. Sara'ya Fındık Yok

Resim 8. Gülümsemek İyidir

Sosyal etkileşimler açısından olumsuz nitelikte bulunan kitaplara bakıldığında ise özel gereksinimli karakterlerin yalıtılmış ortamlarda ve sınırlı sosyal ilişkiler içinde gösterildiği ve zaman zaman da akranları tarafından alay edildiği veya kardeşleri tarafından azarlandığı görülmektedir. Örneğin, K16 kodlu kitapta özel gereksinimli karakter, ev içinde ve dışında hep tek başına oynarken resmedilmiştir. Kitapta bu karakterin diğer çocuklarla sözlü iletişimini içeren bir cümleye rastlanmamıştır. Diğer çocukların resmedildiği iki sayfadaki şu ifadeler bu bulguyu desteklemektedir: O, " öğretmenini hiç dinlemiyordu. Yerinden kalktı ve pencereden dışarıyı seyretmeye başladı. Sınıftaki ve bahçedeki arkadaşları şaşkınlıkla ona baktılar." Bu kitaptaki özel gereksinimli karakterin yegâne ilişkisi ebeveyn, öğretmen veya uzman rolündeki yetişkinlerle olup onların etkileşimlerinin de hesap sorma, yönlendirme ve sorgulama temelli olduğu gözlenmiştir.

Özel Gereksinimli Karakterin Deneyimlediği Örnek Uygulamalar

Özel gereksinimli karakterlerin toplumda deneyimlediği örnek uygulamalar aile dışındaki farklı kurumların sunduğu fırsatlar ve profesyonel hizmetleri kapsamakta olup toplumsal yapı içinde özel gereksinimli bireylerin bunlardan faydalanma ve tercihte bulunabilme durumlarını içermektedir. Bu doğrultuda değerlendirme aracında örnek uygulamalar açısından kitapların niteliği, "*vatandaşlık haklarına eşit erişim, özel gereksinimli bireye uygun hizmetlerden yararlanma, meslek edinme, herkes gibi seçim yapabilme, özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ve uygulamalarda döneme uygunluk*" şeklinde özetlenebilecek 5 madde ile belirlenmektedir. Örnek uygulamalar bölümünden kitapların aldığı ortalama puanlar değerlendirildiğinde 6 tane kitabın olumlu, 9 tanesinin kabul edilebilir, 5 tanesinin ise olumsuz nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Özel gereksinimli karakterlerin deneyimlediği örnek uygulamalar açısından olumlu nitelikte bulunan kitaplara, Büyükbabam Değişti isimli kitap örnek verilebilir.

Örnek uygulamalar açısından yapılan değerlendirmeye maddeler bazında bakıldığında özel gereksinimli karakterlerin yaş, ilgi ve becerilerine uygun hizmetlerden faydalanması kitaplarda en az rastlanan deneyimdir. Ayrıca, kitapların hiçbirinde meslek edinme ve istihdam süreçlerine yer verilmemiştir. Sadece bir kitapta karakterin gelecek hayalleri kapsamında meslek edinmeye değinilmiştir. Diğer taraftan, olumlu nitelikte bulunan kitaplar hikâye örgüsü içinde, özel gereksinimli bireylerin çeşitli toplumsal fırsatlar ve hizmetlerden ilgi ve yetenekleri doğrultusunda faydalanmalarına ve seçimler yapabilmelerine yer vermiştir. Örneğin, Büyükbabam Değişti isimli kitapta Alzheimer hastası karakterin unutkanlık için doktora gittiği ve torunları ile gölde balık tuttuğu anlatılmıştır. Bu kitaptaki özel gereksinimli karakter, sağlık hizmetleri ve boş zamanı değerlendirme gibi önemli vatandaşlık haklarından kendi tercihleri doğrultusunda faydalanmaktadır. Duyamamak Böyle Bir Şey isimli kitapta işitme yetersizliği olan karakterin, "Belki bir doktor ya da bir avukat olurum. Belki de Thomas Edison gibi bir şey icat ederim" ifadesi meslek edinmenin önünde engel olmadığına vurgu yapmaktadır. Ayrıca, bu karakterin okulda öğretmeninin desteği ile İşaret Dili Kulübü kurması ve öğretmeninin konuşurken özel bir mikrofon kullanması uygun hizmetlerden faydalanma, herkes gibi seçimler yapma ve özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ve uygulamalarda döneme uygunluk konularında iyi örnekler arasında gösterilebilir. Aleks çok Hassas adlı kitapta da özel gereksinimli karakterin toplumda deneyimlediği örnek uygulamalar çeşitlilik göstermektedir. Resim 11'de Aleks ailesi ile tatile gitmiş ve şemsiyenin altında kumsalın tadını çıkarmaktadır.

Örnek uygulamalar kapsamında kabul edilebilir nitelikte bulunan kitaplardan Anyes'in Sakarlıkları ve Yapabilirim isimli kitaplar fırsatlara erişim veya uygun hizmetlerden ziyade özel gereksinimli bireyin göstereceği performans veya üstün çabaya odaklanmışlardır. Örneğin, ortopedik yetersizlik grubunda değerlendirilen Anyes'in, "Annem, babam ve Luiz Hanım artık benimle gurur duyuyor, beni eleştirmiyorlar. Yaratıcı ve sebatkâr olduğumdan söz ediyorlar" ifadesi faydalanılan hizmetten ziyade bireyin bu hizmetle ulaştığı sonucu vurgulamaktadır (Resim 12). Yapabilirim isimli kitapta ise ortopedik yetersizliği olan çocuk "diğer çocuklar gibi olmak" ve onlarla oynayabilmek için tekerlekli sandalyesini çok iyi kullanması gerektiğini düşünmüş ve "O kadar çalıştım ki ellerim su toplamasın diye eldiven takmaya başladım" ifadeleri ile bu üstün çabaya işaret etmiştir.

Resim 11. Aleks çok Hassas

Resim 12. Anyes'in Sakarlıkları

Toplumda deneyimledikleri örnek uygulamalar açısından olumsuz nitelikteki kitapların da özel gereksinimli karakterleri, çoğunlukla ev ortamında geçen olay örgülerine yerleştirdiği ve vatandaşlık hakları, farklı kaynakların kullanımı, herkes gibi tercihlerde bulunma, uygun hizmetlerden yararlanma gibi toplumsal fırsatlara yeterince yer vermediği görülmüştür. Örneğin, K15 kodlu kitapta özel gereksinimli karakter sabaha karşı gürültü yapıp tüm evi dağıtınca sakinleşmesi için "annesinin kolları arasında hapsedilmişti." Bu örnekte de görüldüğü gibi özel gereksinimli karakterler, olumsuz değerlendirilen kitaplarda genellikle toplum yaşamından soyutlanmış ve ev ortamını vurgulayan hikâye örgülerine konu olmuşlardır.

Tartışma ve Sonuç

Özel gereksinimli bireylerin evrensel hakları temelinde toplumla bütünleşmiş bir yaşam sürmeleri okullarda erken yıllardan itibaren bu bireylere yönelik farkındalık geliştirilmesi ile mümkün olabilir. Bu açıdan özel gereksinimli karakterler içeren nitelikli çocuk kitapları önemli bir araç olup kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullanmaları için bu eserlere erişiminin sağlanması gerekmektedir (Favazza, LaRoe, Phillipsen ve Kumar, 2000; Ostrosky vd, 2015). Mevcut koşullarda, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerle ilgili sınıftaki çocuklara daha çok konuşarak bilgi verdikleri ve çocuk kitaplarını yeterince kullanmadıkları görülmektedir (Ağgül-Yalçın ve Yalçın, 2018; Yıldız ve Arıkan, 2019). Öğretmenlerin bu yönelimlerini özel gereksinimli bireyleri konu alan yeterli sayıda çocuk kitabı olmaması açıklayabilir. Nitekim Işıtan, 1990 ve 2015 yılları arasında özel amaçlı çocuk kitaplarını araştırmış ve özel gereksinimlilik konusunda sadece 10 kitap olduğunu bildirmiştir (2016). Gönen ve diğerleri (2018) de benzer sonuca ulaşmakla birlikte 2011 yılından itibaren bu konuyla ilgili çocuk kitaplarının arttığına dikkat çekmişlerdir. Özel gereksinimli karakter içeren çocuk kitaplarının sayısı son yıllarda artmış olsa da bu kitapların önemli bir kısmı tercüme eserlerdir. Üstelik hem Türkçe hem de yabancı eserlerin bazılarında özel gereksinimli karakterler halâ "sorunlu", "mağdur" veya "bakıma muhtaç" şekilde betimlenebilmektedir (Dyches, Prater ve Leininger, 2009; Dyches vd., 2018; Kaymaz, 2017). Buradan hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin kolay erişebileceği ve özel gereksinimli karakterler içeren çocuk kitaplarının nitelikleri genel özellikler, kişisel tasvirler, sosyal ilişkiler ve örnek uygulamalar açısından çok boyutlu olarak betimlenmiştir.

Doküman inceleme modelinde yürütülen mevcut çalışmada, seçilen kitapların içerikleri kapsayıcı eğitim felsefesine uygun bir değerlendirme aracı ile analiz edilmiştir. Bulgular, kitapların genel özellikleri, özel gereksinimli karakterlerin kişisel tasvirleri, sosyal etkileşimleri ve örnek uygulamaları açısından olumlu veya kabul edilebilir nitelikte bulunan eserlerin farkındalık geliştirmede okul öncesi öğretmenleri tarafından kullanılabileceğine işaret etmektedir. Genel olarak, olumlu nitelikteki kitaplarda özel gereksinimli karakterlerin diğer bireylerin sahip olduğu haklara erişebildiği, sosyal katılımlarının yüksek olduğu, ailesi ve sosyal çevresi tarafından kabul gördüğü görülmüştür. Olumsuz nitelikte bulunan kitaplarda ise karakterlerin suçlu veya mağdur algısı oluşturan tasvirlerine başvurularak dışlanma, etiketlenme, sosyal soyutlanma gibi deneyimlerine rastlanmıştır. Kabul edilebilir nitelikteki kitaplarda ise içerik genel olarak olumlu olmakla birlikte uygun olmayan sözcüklerin kullanımı, farklılıklara odaklanma ve toplumsal yaşamda yeterince etkin rollerde olmama gibi özellikler gözlenmiştir. Bu değerlendirmelere dayalı olarak olumlu veya kabul

edilebilir nitelikte bulunan çocuk kitaplarından okul öncesi öğretmenleri için bir öneri listesi hazırlanmıştır (Ek 5). Farklı yetersizlik gruplarını içeren bu kitapların çoğunluğu tercüme eserler olup sadece üç kitap Türkçe yazılmıştır. Oluşturulan bu listeden altı tane kitabın değerlendirmeye tabi tutulan tüm özellikler açısından olumlu niteliklere sahip olduğu (listede yıldız ile gösterilen), diğerlerinin ise bazı uyarlama ve değişikliklerle kullanıldığı takdirde farkındalık çalışmalarında amaca ulaşılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler bu kitapları çocuklarla okurken uygunsuz ifadeleri atlama, uzun görülen metinleri kısaltma, karakterlerin ilişkileri ve davranışlarına eklemeler yapma gibi uyarlamalara başvurabilirler. Özetle, farklı yetersizlik gruplarının düşük sayıda temsili, Türkçe yazılmış kitapların azlığı ve bazı kitaplar için duyulan uyarlama gereksinimi özel gereksinimli karakter içeren okul öncesi çocuk kitapları konusunda önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Bu araştırmada değerlendirilen kitapların genel özelliklerine bakıldığında, gelecekte yazılacak çocuk kitaplarının daha nitelikli olmasına katkı sağlayacak yönde bulgulara ulaşılmıştır. Öncelikle, özel gereksinimli karakter içeren kitapların sayısı zamanla artmasına karşın toplamda az sayıda kitaba erişilebilmesi dikkat çekicidir. Bu durum, alanyazında işaret edilen özel gereksinimli karakterleri içeren kitapların azlığı sorununun halen devam ettiğini göstermektedir (Işıtan, 2016; Kaymaz, 2017; Vuran, 2014). Değerlendirilen kitapların çoğunluğunu tercüme eserler oluştururken Türkçe yazılmış olanların sayısı oldukça düşüktür. Başka bir dilden tercüme edilmiş kitaplar çocuklara farklı kültürel ve evrensel değerler konusunda zengin öğrenme fırsatları sunmakla birlikte (Mert, Albayrak ve Serin, 2013), ağırlıklı olarak bu eserlere dayalı çalışmalar yapmak okul öncesi dönemde çocukların dikkatini özel gereksinimli bireyler konusundan günlük yaşamda aşina olmadıkları durumlara yöneltebilir. Örneğin, kitaplarda geçen yabancı isimler, teknik terimler, fiziksel olarak farklı ev veya eğitim ortamları ve tercüme ile değişen ifade biçimlerine odaklanan çocuklar özel gereksinimli karakterlerin hikâyelerinden uzaklaşabilir. Bazı eğitimcilerin çocuk kitaplarını seçerken yazar ve yayınevi bilgisini önemsemediği de dikkate alındığında (Yükselen, Yumuş ve Işık, 2016) kendi dilimizde yazılmış nitelikli kitapların sayısının artması hem özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalığın geliştirilmesine katkı sağlayacak hem de okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimlerini destekleyecektir.

Değerlendirilen kitaplarda en fazla ortopedik yetersizlik ile DEHB grubunda özel gereksinimli karakterlere yer verilmiştir. Zihinsel yetersizlik, dil ve konuşma bozukluğu gibi aslında sık rastlanan gruplarda ise birer veya ikişer kitap olup çoklu yetersizliği olanlar ile üstün zekâlı ve üstün yetenekli karakterleri içeren kitaplara ise rastlanmamıştır. Olumsuz nitelikte bulunan kitapların daha çok DEHB grubunda yazılmış eserler olduğu görülmüştür. Cinsiyete yönelik bulgular da kitaplarda özel gereksinimli karakterlerin, özellikle DEHB, OSB ve ortopedik yetersizlik grubunda, çoğunlukla erkeklerden oluştuğunu göstermiştir. Farklı yetersizlik gruplarının temsili ve cinsiyet dağılımı açısından alan yazındaki çeşitli araştırmalar da benzer sonuçlara ulaşmışlardır (Gönen vd, 2015; Nelson ve Nelson, 2016; Leininger vd., 2010). Sonuç olarak çocuk kitaplarında farklı yetersizlik gruplarının yeterince temsil edilmediği ve mevcut durumun resmi istatistiklerde verilen oranlardan uzak olduğu söylenebilir. Nitekim Engellilerin Sorun ve Beklentileri Araştırması (2010), Türkiye'de 0-6 yaş arasında en fazla görülen yetersizlik alanlarının dil ve konuşma bozukluğu (%25), işitme yetersizliği (%9) ve zihinsel yetersizlik (%7) olduğunu ortaya koymuştur. Aynı araştırmada farklı yetersizlik gruplarında kadınların oranları %33 ve % 46,5 arasında, erkeklerin oranları da %53,5 ve % 67,9 arasında değişmektedir (TÜİK, 2010). Bu araştırmanın bulguları cinsiyet dağılımı açısından TÜİK istatistiklerine yakın olsa da kitaplarda her yetersizlik grubunda farklı cinsiyetlere yer verilmesi çocukların özel gereksinim temelinde kadın veya erkeklere yönelik kalıp yargılar geliştirmelerini engelleyebilir (Nelson ve Nelson, 2016).

Bu çalışmada özel gereksinimli karakterlerin çocuk kitaplarında daha çok ana karakter düzeyinde kişileştirildikleri ve kitapların odağında bir yetersizliğin öğretildiği ve karakterlerin varlıkları ile hikâyeyi etkiledikleri görülmüştür. Özel gereksinimli karakterlerin yaşı açısından da kitaplar çoğunlukla okul çağı çocuklarını içermiş; genç veya orta yaş döneminde olan karakterlere ise yer verilmemiştir. Yaşlılık dönemindeki karakterlere ise sadece iki kitapta rastlanmıştır. Farklı yaşlardan özel gereksinimli bireylerin yan karakter olarak temsillerine de kitaplarda yer verilmesi çocuklarda öğretici olmayan yollarla olumlu tutumlar geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca kitaplarda özel gereksinimli karakterlerin varlıkları ile hikâyeyi etkilemeyen konumlara sahip olması kapsayıcı eğitim

felsefesine daha uygun görünmektedir. Bu şekilde, Karatay'ın (2011) vurguladığı karakter oluşturma konusunda çoklu tanımlamalarla derinlik sağlamak ve bir özelliğin aşırı vurgulanmasının önüne geçmek mümkün olabilir (Akt. Karataş, 2014). Son olarak farkındalık geliştirme konusunda öneri listesinde yer bulan eserlerin metin ve resimleme gibi özellikler açısından da diğer kitaplardan ayrıldığı gözlenmiştir. Genel olarak, değerlendirilen kitaplardaki resimler ve metnin uyumlu olduğu bulgusu Yıldız, Yazıcı ve Durmuşoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Özellikle didaktik nitelikte olmayan kitaplarda farklı resim sanatları kullanılmış ve tüm sayfayı kaplayan resimlere başvurulmuştur. Ayrıca, kullanımı gerekli olan yetersizlik gruplarında yardımcı/adaptif teknolojilerin resimlerine de yer verildiği görülmüştür. Uzun ve didaktik olmayan anlatımları ve nitelikli resimleme özellikleri ile diğerlerinden ayrılan bu eserler okul öncesi dönemde çocukların dikkatlerini canlı tutacağından genel olarak kitaplara yönelik de olumlu tutumlar geliştirmelerine ve özel gereksinimli karakterlerle ilişki kurmalarına destek olabilir (Çiftçi, 2013; Şahin, 2014; Sever, 2013; Turan ve Ulutaş, 2016).

Araştırmada değerlendirilen çocuk kitaplarında özel gereksinimli karakterlerin kişisel özellikleri çoğunlukla olumlu tasvir edilmiştir. Karakterlerin özel gereksinimleri gerçekçi ve doğru tanımlanmış; güçlü ve gelişmiş yönleri ise ayrımcı olmayan bir dille açıklanmıştır. Uluslararası alan yazın da özel gereksinimli bireylere ilişkin toplumdan soyutlanan "zavallı, kusurlu" anlayışından toplumla bütünleşen etkin bir birey anlayışına doğru bir değişimin olduğuna işaret etmektedir. Diğer taraftan, kitaplarda özel gereksinimli karakterlerin diğerleri ile benzerliklerine daha az rastlanmıştır. Bu bulgular ulusal ve uluslararası alan yazınla örtüşmekle birlikte halen bazı kitaplar olumsuz yargılar içermektedir (Dyches vd., 2018; Kaymaz, 2017). Özellikle olumsuz nitelikte bulunan kitaplarda farklılıklar ve zayıflıkları vurgulayan bir dil kullanımı gözlenmiş ve özel gereksinimli karakterleri mağdur ya da suçlu olarak betimleyecek davranış ve tutumlara yer verilmiştir. Bu kapsamda kişisel tasvirler açısından çocuk kitaplarında özel gereksinimli bireyleri etiketleyen ifadelerden kaçınılması ve karakterlerin gelişmiş özellikleri ile diğer bireylerle benzerliklerinin vurgulanması önerilebilir.

Sosyal etkileşimler açısından alan yazına paralel olan bulgular, kitaplarda özel gereksinimli karakterlerin çoğunlukla kabul edilen ve saygı duyulan bireyler olarak betimlendiğini göstermektedir (Dyches, Prater ve Leininger, 2009). Ancak bu karakterlerin başkalarının gelişimini desteklemesi yani olumlu sosyal katkıları ve çoklu ilişkiler içinde olması daha az sıklıkta rastlanan özelliklerdir. Bu bulguya benzer şekilde Dyches ve diğerleri (2018) çocuk kitaplarında özel gereksinimli karakterlerin olumlu sosyal etkileşimler içinde olsa da daha durağan rollerde betimlendiğini bildirmişlerdir. Az sayıda kitapta da özel gereksinimli karakterlerin yalıtılmış ortamlarda ve sınırlı sosyal ilişkiler içinde gösterildiği ve zaman zaman da akranları tarafından alay edildiği veya kardeşleri tarafından azarlandığı görülmüştür. Özel gereksinimli karakterlerin çocuk kitaplarında hem akranları hem de diğer bireylerle olumlu katkı sağlayıcı etkileşimlerine daha fazla yer verilmesi özel gereksinimli bireylerin günlük yaşamda daha fazla kabul görmelerini destekleyebilir. Sosyal etkileşimler açısından özel gereksinimli karakterlerin aile üyeleri ile ilişkileri de öne çıkan bulgular arasındadır. Değerlendirilen kitaplarda alan yazına paralel olarak baba ve kardeş gibi karakterlere anne karakterinden daha az rastlanmış olup (Kangal, Karaaslan ve Arslan, 2018) özel gereksinimli karakterlerin aile üyeleri ile ilişkileri de farklı işlenmiştir. Özel gereksinimli karakterle ilgilenen kişi çoğunlukla anne olup özel gereksinimli karakterin kardeş ve babaları ile etkileşimleri daha sınırlıdır. Bu durum özel gereksinimli bireylerin aile içi ilişkilerine dair kısıtlı bir bakış açısı sunduğundan özel gereksinimli karakter içeren çocuk kitapları kardeş ve baba ilişkileri yönünden zenginleştirilebilir.

Mevcut çalışma kapsamında özel gereksinimli karakterlerin deneyimlediği örnek uygulamalar açısından çocuk kitaplarında niteliğin artırılmasına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu özel gereksinimli olan karakterlerin eşit fırsatlara sahip olduğuna ve gerçekçi bir biçimde tanımlandığına işaret eden geçmiş araştırmalarla çelişmektedir (Dyches, Prater ve Cramer, 2001). Özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetlerin yaygınlaşması ve toplumsal farkındalığın artması ile çocuk kitaplarında örnek uygulamalar alanında gelişmeler kaydedilebilir. Değerlendirilen kitapların büyük bir çoğunluğunun örnek uygulamalar boyutunda ya kabul edilebilir ya da olumsuz nitelikte olduğu görülmüştür. Bu kitaplarda yer verilen okul, hastane, park gibi ortamların genel çeşitliliği özel gereksinimli karakterlerin deneyimlediği örnek uygulamalar açısından önemli olmakla birlikte

olumsuz ve bazı kabul edilebilir nitelikteki kitaplarda özel gereksinimli karakterlerin ev ortamındaki deneyimleri vurgulanmıştır. Bu açıdan çocuk kitaplarında özel gereksinimli karakterlerin farklı toplumsal fırsatlardan yararlanmasına yeterince yer verilmediği ifade edilebilir. Özel gereksinimli karakterlerin toplumsal kaynakları kullanma, seçimler yapma ve uygun hizmetlerden yararlanma gibi deneyimlerine olumlu nitelendirilen az sayıda kitapta yer verilmiş olması bu konuda gelişmeye duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Özellikle, yeni yazılacak çocuk kitaplarında özel gereksinimli bireylerin yaş, ilgi ve becerilerine uygun hizmetlerden faydalandıkları ve meslek edinme ve istihdam süreçlerine dair örneklere yer verilmesinin okul öncesi dönemde farkındalık geliştirmeye katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Bu çalışma ile özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirme konusunda okul öncesi öğretmenlerinin başvurabileceği çocuk kitapları belirlenmiştir. Bu kitapların bazılarının drama ile desteklenerek kullanıldığı bir çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalıklarının arttığı ve işitme, zihin ve ortopedik yetersizlikler hakkında bilgilendikleri gözlenmiştir (Erdoğan ve Baş, 2018). Böylesine önemli bir konuda farkındalık geliştirmek için öğretmenlerin daha fazla kaynağa ihtiyaçları olduğu ve sınıf içinde çalışmalarını çeşitlendirmeleri gerektiği de dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda, kitap satışı yapan internet sitelerinde çocuk kitapları bölümlerinin tematik başlıklarla ayrılması öğretmenlerin benzer kitaplara ulaşmalarını kolaylaştıracaktır. Kütüphanelerde de çocuk kitapları için özel bölümlerin olması ve bu bölümlerde kitapların farklı yaş gruplarını ayırabilecek şekilde yerleştirilmesi bu kitaplara erişimi artıracaktır. Diğer taraftan, önerilen bu kitapların sadece sınıfa özel gereksinimli bir öğrenci gelmeden önce okunması (Ağgül-Yalçın ve Yalçın, 2018) yeterli olmayıp özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirmek ve olumlu tutumları desteklemek için bu çalışmaları zamana yaymak ve çocuklara kitapların içeriği ile ilgili yansıtıcı sorular sormak önemlidir. Yansıtıcı sorular konusunda Price, Ostrosky ve Santos (2016) kitaplara konu olan özel gereksinimli karakterlerin sorun çözme konusunda etkin olup olmadığının, hikâyedeki rollerinin ve diğer karakterlerle sosyal ilişkilerinin değerlendirilmesini önermektedirler. Ayrıca, okunacak bu kitapların farklı etkinliklerle desteklenmesi çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Ostrosky vd., 2015).

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları kapsamında çeşitli öneriler sunulabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirmede kullanabileceği kitapları belirlemek bu araştırmanın temel amaçlarından biri olduğu için örneklemede belli yıl aralıkları kullanılmamış ve öğretmenlerin kolay erişebileceği İnternet sitelerinde tarama yapılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin erişemeyeceği düşünüldüğünden basımı sonlandırılmış kitaplar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bazı kitapların ise hangi yetersizlik grubunda olacağına karar verirken, yeterli bilgi verilmeyen durumlarda ilgili kitap en yakın görünen yetersizlik grubuna dâhil edilmiştir. Örneğin, Aleks çok Hassas isimli kitapta geçen “Sakın unutma anne! Bu akşam piknik var. İşten çıkar çıkmaz babamla hemen okula gelin” gibi ifadeler OSB için tipik iletişim örnekleri değildir. Bu konudaki araştırmalarda da OSB’nin temel özellikleri arasında iletişim problemleri gösterilmekte ve sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinin tipik gelişimden farklı yönleri vurgulanmaktadır (Ökcün-Akçamuş, 2016). Ancak Aleks’in OSB için tipik olan duyusal uyaranlara karşı hassasiyeti vurgulandığı için bu kitap çalışmada OSB grubuna dâhil edilmiştir. Diğer taraftan Dayni ve Hiperaktif Ayı isimli kitapta “hiperaktif” sözcüğü bir yavru ayının uyuyamamasını betimlediği için bu kitap da sadece pilot uygulama için kullanılmıştır. Gelecek araştırmalarda kütüphane katalogları kullanılarak değerlendirilen kitapların sayısı çoğaltılabilir. İnternet taraması ile ulaşılan eserlerin çoğunun tercüme olduğu da dikkate alındığında ileriki yıllarda sayısı artacağı düşünülen Türkçe eserlerle yeni araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, çocuk kitaplarında özel gereksinimli bireyleri tanımlayan farklı kavramlar kullanıldığı için dil birliğine gidilmesi yönünde Türk Dil Kurumu ve özel eğitim uzmanları işbirliği yapabilirler. TÜİK, MEB ve Sağlık Bakanlığı gibi kurumların sınıflandırmalarında da uluslararası standartların temel alınması akademik yazında da dil birliğine ulaşmaya katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada hem bilimsel çalışmalarda hem de Dolly Gray Çocuk Edebiyatı Ödülleri için çocuk ve gençlik kitaplarının değerlendirilmesinde kullanılan bir araç kullanılmıştır (Dyches vd., 2018). Bu araç kapsayıcı eğitim felsefisine temel oluşturacak farklı boyutlar içerdiği için tercih edilmiştir.

Ancak bu aracın kullanımında belli bir olay örgüsü içeren öykü kitaplarına başvurulmakta ve özel gereksinimli karakterlerin hayvan olarak alındığı kitaplar önerilmemektedir. Özel gereksinimli bireyler konusunda Türkiye'deki çocuk kitabı sayısı yurtdışına nazaran oldukça düşük olduğundan ve okul öncesi dönem çocuk kitaplarında hayvan karakterler yaygın kullanıldığından bu çalışmada hayvan karakter içeren üç kitap değerlendirme kapsamına alınmıştır. Yeni araştırmalarda farklı yaş gruplarını da içerecek şekilde özel gereksinimli karakterlerin sadece insan olduğu çocuk kitapları kullanılabilir. Özel gereksinimli karakterler içeren nitelikli çocuk kitaplarının sınırlı sayıda olmasından hareketle bu konuda okul öncesi çocuk kitabı setleri hazırlanması önerilebilir. Bu setlere dâhil edilecek kitaplarda farklı yetersizlik gruplarında ve farklı yaşlarda özel gereksinimli karakterlere özellikle yan karakter olarak yer verilerek akıcı hikâyelerle özel gereksinimli bireylerin güçlü yönleri, çeşitli ortamlardaki etkileşimleri ve topluma katkıları betimlenebilir. Bu noktada Türkiye'deki çocuk kitabı yazarları, çocuk gelişimi uzmanları, okul öncesi eğitimciler, özel eğitim uzmanları, görsel sanatlar uzmanları ve grafikçiler okul öncesi yaşlarda çocuklarla da işbirliği yaparak bu alanda gözlenen ihtiyaca cevap verebilirler.

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %25, 2. yazar %25, 3. Yazar %25, 4. Yazar %25 oranlarında olmak üzere tüm yazarlar bu çalışmaya eşit katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

Ackah-Jnr, F. R. (2020). Inclusive education, a best practice, policy and provision in education systems and schools: The rationale and critique. *European Journal of Education Studies, 6*(10), 171-183. doi: 10.5281/zenodo.360512

Ağgül-Yalçın, F. ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *Elementary Education Online, 17*(1), 367-383. Doi 10.17051/ilkonline.2018.413784

Armstrong, A. C. Armstrong, D. ve Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy & practice*. London: SAGE Publications Ltd.

Bakkaloğlu, H. Sucuoğlu, B. ve Özbek, A. B. (2019). Okul öncesinde özel gereksinimli olan ve normal gelişen çocukların sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 521-538. doi:10.17051/ilkonline.2019.562011

Boer, A., Pijl, S. J., Post, W. ve Minnaert, A. (2013). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: The role of child, peer, and classroom variables. *Social Development*, 22(4), 831-844. doi: 10.1111/j.1467-9507.2012.00670.x

Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of early intervention*, 19(3), 179-194. https://doi.org/10.1177/105381519501900301

Burke, K. ve Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163-172.

Buysse, V., Wesley, P. W., Bryant, D. ve Gardner, D. (1999). Quality of early childhood programs in inclusive and noninclusive settings. *Exceptional Children*, 65(3), 301-314.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Erkan-Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L. ve Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183.

Çiftçi, F. (2013). Çocuk edebiyatında yaş gruplarına göre kitaplar ve özellikleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 1(1), 125-137.

Diamond, K. E. ve Hestenes, L. L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(4), 458-475. doi:10.1.1.839.5806&rep=rep1&type=pdf

Dirican, R. ve Dağlıoğlu, H. E. (2014). 3-6 Yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 3*(2), 44-69.

Doğaroğlu, T. ve Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 460-473.

Dyches, T. T. ve Prater, M. (2000). *Developmental disability in children's literature: Issues and annotated bibliography*. Reston, VA: Council for Exceptional Children/Mental Retardation and Developmental Disabilities (78 pages; work solicited by CEC/MRDD for inclusion in the "Prism" series of monographs).

Dyches, T. T. ve Prater, M. A. (2005). Characterization of developmental disability in children's fiction. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 202-216.

Dyches, T. T., Egan, K., Moss, K., Grow, H., Black, S. ve Prater, M. A. (2018). Same but different: Characters with developmental disabilities in current juvenile literature. *DADD Online Journal: Research to Practice*, 5(1), 73-89. https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/2978 adresinden edinilmiştir (Erişim tarihi: 28.10.2019).

Dyches, T. T., Prater, M. A. ve Cramer, S. F. (2001). Characterization of mental retardation and autism in children's books. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(3), 230-243.

Dyches, T. T., Prater, M. A. ve Leininger, M. (2009). Juvenile literature and the portrayal of developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 304-317.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2016). Türkiye'de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_Politika_Onerileri.pdf adresinden edinilmiştir (Erişim tarihi: 28.10.2019).

Erdoğan, F. K. ve Baş, S. (2018). Özel gereksinimli birey farkındalığının 4-6 yaş çocuklarına kazandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi, 13*(1). 101-114. doi:https://doi.org/10.21612/yader.2018.007

Eratay, E. ve Sazak-Pınar, E. (2006). Genel eğitim sınıflarındaki zihinsel engelli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(2), 24- 47.

Favazza, P. C., LaRoe, J., Phillipsen, L. ve Kumar, P. (2000). Representing young children with disabilities in classroom environments. *Young Exceptional Children, 3*(3), 2-8.

Favazza, P. C., Ostrosky, M., & Mouzourou, C. (2016). *The making friends program: Supporting acceptance in your K-2 classroom*. Baltimore: Brookes Publishing.

Gönen, M., Dursun, A., Topcu-Bilir, Z., Tarman, I. ve Nur, I. (2015). A study on the depiction of disability in illustrated story books. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, *50*, 275-292.

Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *3*(1), 66-87.

Güzelyurt, T. ve Saraç, S. (2018). 48-66 Aylık çocukların gelişim düzeylerine uygun çocuk kitapları nasıl olmalıdır? Bir Delphi çalışması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR), 2*(1), 52-75.

Işıtan, S. (2016). Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları. *Journal of Turkish Studies, 11*(4), 471-.492. doi: https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9086

Kangal, S. B., Karaaslan, A. ve Arslan, S. (2018). Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarında yer alan baba figürünün incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR), 2*(2), 18-31.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (25. Basım), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karataş, E. (2014). Çocuk edebiyatında "karakter" kavramı. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi,* 33, 60-79.

Karadağ, F., Yıldız-Demirtaş, V. ve Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(31), 191-215.

Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı.* (s.77-123). Ankara: Grafiker Yayınları.

Kaymaz, Ç. (2017). *Özel gereksinimliliği içeren Türkçe ve çeviri resimli çocuk kitaplarının incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 468855)

Kırkgöz, S. ve Diken, İ. H. (2019). Özel gereksinimli kahramanı bulunan resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 493-513. doi: 10.24130/eccd-jecs.1967201932175

Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(1), 391-415.

Leininger, M., Dyches, T. T., Prater, M. A. ve Heath, M. A. (2010). Newbery award winning books 1975–2009: How do they portray disabilities? *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 583-596.

MEB (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararnme.pdf adresinden edinilmiştir (Erişim tarihi: 09.11.2019).

MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf adresinden edinilmiştir (Erişim tarihi: 30.02.2020).

MEB (2018a). Kapsayıcı eğitim projesi. https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive adresinden edinilmiştir (Erişim tarihi:28.10.2019).

MEB (2018b). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07 adresinden edinilmiştir (Erişim tarihi: 16.06.2019).

MEB (2018c). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361 adresinden edinilmiştir (Erişim tarihi: 16.06.2019).

Mert, O., Albayrak, F. ve Serin, N. (2013). Çeviri çocuk kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(3), 58-73.

Metin, N., Şenol, B. ve Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1*(2), 483-490.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap* (1. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds). Ankara: Pegem Akademi.

Mncube, V. S. ve Lebopa, N. (2019). The dynamics of implementing inclusive education in schools. *Global Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship*, 17, 146-152. Doi: 978-619-7326-08-6

Nelson, A. ve Nelson, V. (2016). "Other" characters: The gendering and racialization of "disability" within Newbery award-winning books. *Canadian Journal of Family and Youth, 8*(1), 73-101.

Odom, S. L., Buysse, V. ve Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 344-356. https://doi.org/10.1177/1053815111430094

Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. ve Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 807-823. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807

Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Dorsey, E. A., Favazza, P. C. ve Leboeuf, L. M. (2015). Pick a book, any book: Using children's books to support positive attitudes toward peers with disabilities. *Young Exceptional Children*, *18*(1), 30-43. https://doi.org/10.1177/1096250613512666

Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(02), 163-192.

Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(1), 189-226.

Pamuk, D. K. ve Mazhar, B. A. L. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(1), 737-754.

Peck, C. A., Carlson, P. S., Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for nonhandicapped children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide study. *Journal of Early Intervention, 16*, 53-63.

Prater, M. A., Dyches, T. T. ve Johnstun, M. (2006). Teaching students about learning disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic, 42*(1), 14-24. https://doi.org/10.1177/105381519201600105

Price, C. L., Ostrosky, M. M. ve Mouzourou, C. (2016). Exploring representations of characters with disabilities in library books. *Early Childhood Education Journal, 44*(6), 563-572. doi:10.1007/s10643-015-0740-3

Price, C. L., Ostrosky, M. M. ve Santos, R. M. (2016). Reflecting on books that include characters with disabilities. *YC Young Children*, *71*(2), 30-37.

Rahayu, W. F. ve Kurniawati, F. (2019). The influence of teacher self-efficacy in teaching towards teacher attitude in inclusive preschool. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 388, 101-106. https://doi.org/creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

Sever, S. (2013). Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü. İzmir: Tudem.

Sevim, O. (2020). Çocuk edebiyatıyla ilgili lisansüstü çalışmalardaki eğilimler: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 5*(1), 124-144.

Siagian, P. E. ve Kurniawati, F. (2019). Inclusive preschool teachers: their attitude and engagement toward inclusive education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 388, 117-121. https://doi.org/creativecommons.org/licenses/by-nc/5.0

Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. ve Dowdy, C. A. (2012). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (6th ed.). Boston: Pearson Education Inc.

Smith-D'Arezzo, W. M. ve Moore-Thomas, C. (2010). Children's perceptions of peers with disabilities. *Teaching Exceptional Children Plus, 6*(3), 1-16.

Stojik, T. (2009). *A guide for advancing inclusive education practice*. Belgrade: Dosije Studio.

Şahin, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *Journal of Turkish Studies, 9*(3), 1309-1324. Doi:https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6507

Turan, F. ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1). 21-46.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2010). Engellilerin sorun ve beklentileri araştırması. http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1017 adresinden edinilmiştir (Erişim tarihi: 03.02.2020).

Ulutaş, B. (2015). Doküman analizi. F. N Seggie ve Y. Bayyurt (Ed*), Nitel araştırma: Yöntem, teknik ve analiz yaklaşımları.* (s.279-297). Ankara: Anı Yayıncılık.

UNESCO (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

Wolfberg, P. J., Zercher, C., Lieber, J., Capell, K., Matias, S., Hanson, M. ve Odom, S. L. (1999). "Can I play with you?" Peer culture in inclusive preschool programs. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24, 75-81.

Woodgate, R. L., Gonzalez, M., Demczuk, L., Snow, W. M., Barriage, S. ve Kirk, S. (2019). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation, 1*(27), 1-27. https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1561955

Vuran, S. (2014). Stories about children with disabilities: The writing process and the opinions of the storywriters. *Eurasian Journal of Educational Research*. (55), 137–158. doi:https://doi.org/10.14689/ejer.2014.55.9

Yakar, Y. M., Yılmaz, O., & Yılmaz, H. D. (2019). Çocuk kitaplarında sorun odaklılık: engellilik algısı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 56-76.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, C., Yazıcı, D. N. ve Durmuşoğlu, M. C. (2016). 2010-2015 Yılları arasında yayımlanmış resimli çocuk kitaplarının resimleme özelliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, *1*(1). 43-55.

Yıldız, Ç. M. ve Arıkan, A. (2019). Okul öncesi çocuklarında özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirilmesi konusunda öğretmenlerin görüşleri. *6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi.* Kars: Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ss. 759-761.

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

Extended Abstract

Introduction

One of the main goals of inclusive education is to develop awareness about individuals with special needs starting from preschool ages. Several legal regulations and practices are implemented in many countries to ensure inclusive education that benefits all children. Still, the literature points to various problems faced by individuals with special needs, the families, and the teachers in the education system. Some of these problems relate to teachers not having enough knowledge, positive attitudes, resources, and support for the education of individuals with special needs and schools' physical conditions. Besides, preschool children with special needs encounter problems in being accepted, included, and feeling valuable in inclusive settings. These problems reveal the need to raise awareness about individuals with special needs starting from the early years. Indeed, studies emphasize the importance of changing the perspectives and attitudes of typically developing children. At this point, children's literature is one of the most frequently used tools in raising awareness about individuals with special needs. Several studies suggest using children's books to promote positive attitudes towards individuals with special needs among typically developing children. Based on such context, this study describes the quality of preschool children's books containing characters with special needs and identifies quality resources available to teachers in Turkey.

Method

This descriptive study used document analysis as a research approach, and preschool children's books served as the primary data source. Convenient sampling and criterion sampling methods were used to determine the books. Maintaining ease of access for teachers was the primary concern; therefore, an online search was conducted in three bookstores. The search resulted in 58 books, and 20 of these books met the study's age, content, and accessibility criteria. The books were evaluated using an international tool developed for the Dolly Gray Children's Literature Award. This Likert-type scale consists of eight sub-sections: overall reaction, personal portrayal, social interactions, exemplary practices, sibling relationships, point of view, the literary quality of text and illustrations. The study team evaluated the books using this tool and discussed the ratings to reach a consensus on the scores. The inter-rater reliability score was calculated, indicating a 90% consistency between the raters' evaluations.

Result and Discussion

This study described the qualities of children's books containing characters with special needs in a multidimensional way. They suggest that preschool teachers can use books with positive or neutral quality ratings to raise awareness about individuals with special needs. In positively rated books (12), characters with special needs had access to equal rights like others, had high social participation, and were accepted by their family and social environment. The books with negative quality ratings (4) included exclusion, labeling, and social isolation and descriptions of the special needs characters as perpetrators or victims. The books with neutral quality (4) included generally positive content, but such features as using inappropriate words, focusing on differences, and characters' static roles in social life were also visible. There were only six books with positive quality ratings in all dimensions (personal portrayal, social interactions, and exemplary practices). The majority of the books were translations from foreign languages, and only four were initially written in Turkish. The findings of the study corroborate with previous studies. In general, some disability groups such as language and speech disorders were underrepresented in children's books. The gender distributions for characters with special needs were also disproportionate, favoring male characters. The vast majority of the characters were school-age children, and most of them were the main characters. The study suggests that portraying special needs characters from varying ages as supporting characters in children's books may promote positive attitudes among typically developing children via non-didactic ways. As for the dimensions of the quality representations, personal portrayals of special needs characters were generally positive. Still, there is a need to emphasize the characters' advanced features and their similarities to other individuals. Social interactions also depicted the characters with special needs as accepted and respected individuals, but the characters' multiple relationships and social contributions were less common. Children’s books containing characters with special needs can also be enriched in sibling and father relationships. Finally, the quality of children's books in terms of exemplary practices should be improved. The majority of the books were either rated as neutral or negative quality in exemplary practices dimension. The experiences of characters with special needs in using social resources, making choices, and benefiting from appropriate services are included in only a few books. Future studies may use library catalogs and focus on books to be written by Turkish authors. Since different concepts are used to define individuals with special needs in children's books and elsewhere, the Turkish Language Institute and special education professionals can cooperate to identify shared concepts and reach uniformity in descriptions.

Ekler

Ek-1. Örnekleme Aşamasında Ulaşılan Kitaplar*

	TÜRKÇE YAZILMIŞ ESERLER
1.	Dayni ve Hiperaktif Ayı, 2018, Başak Eren Şentürk, Berçem Aytaç. Altın kitaplar
2.	Büyükanne ve Miyop Ejderha, 2008, Behiç Ak, Can çocuk yayınları
3.	Ben Özelim, 2015, Gizem Ünsal ve Tülay Öncü, Damla Beta yayınları
4.	Kardeşim Benim, 2014, Fulya Ekmen, Down Sendromu Derneği
5.	Benim Down Sendromlu Bir Kardeşim Var, 2018, Özlem Türker Eruygur, Down Sendromu Derneği
6.	Kalbine Dokun, 2017, Berna Uslu Kaya, Elma Yayınları
7.	Uçurtma şenliği, 2012, Meral Canoğlu Cantürk, Eser Ünalan Şenler, Hümeyra Bektaş, Erdem yayınları
8.	Pes Etmek Yok, 2019, Tülin Kozikoğlu, İletişim yayınları
9.	Tek Gözlü Kedi, 1996, Serpil Ural, Kök Yayıncılık
10.	Oyuncaklarını Kıran Çocuk, 2015, Canan Aslan, Kök Yayıncılık
11.	İçimde Zıplayan Biri, 2018, Ayşen Oy, Mandolin
12.	Şuşu, Can Ve Dörtteker, 2014, Yıldıray Karakiya, Redhouse Kidz
13.	Benim Atım Farklı, 2018, Esin Bacacı Taner, Timaş Çocuk
14.	Gülümsemek İyidir, 2018, Mavisel Yener, Uçan Balık
15.	Farklı Ama Aynı, 2015, Feridun Oral, Yapı Kredi
16.	Öğrenme Güçlüğünü Nasıl Yendim? 2013, Bengi Semerci, Yeşil Dinozor
17.	Ben Yaramaz Değilim, 2013, Bengi Semerci, Yeşil Dinozor
	TERCÜME ESERLER
1.	Benjamin'in Süper Gözlükleri, 2015, Rachel Bright, 1001 Çiçek, (Çev.) Belgin Selen Haktanır
2.	Tekerlekli Çocuk, 2012, Davide Cali, Can Çocuk, (Çev.) Tülin Sadıkoğlu
3.	Renklerin kara kitabı, 2016, Rosana Faria, Menena Cottin, Edam, (Çev.) Alpaslan Durmuş
4.	Benim Dünyam, 2013, Kifan Bou Ali, Erdem Yayınları, (Çev.) Rabia Kesik
5.	Kimse Size Engel Olamaz! 2010, Sylvie Boutaudou, Genç Timaş, (Çev.) Gizem Şakar
6.	Cemile Arkadaşına Yardım Ediyor, 2008, Aline De Pétigny, Kaknüs, (Çev.) Seda Darcan Çiftçi
7.	Hamdi Neden Bu Kadar Dikkatsiz? 2009, Mymi Doinet, Kaknüs, (Çev.) Ayşe Levent
8.	Hamdi Neden Gözlük Takıyor? 2009, Mymi Doinet, Kaknüs, (Çev.) Ayşe Levent
9.	Cemile Tombiş'le Arkadaşlık Etmek İstemiyor, 2006, Aline De Pétigny, Kaknüs, (Çev.) Seda Darcan Çiftçi
10.	Cemile Hastanede Yatıyor, 2008, Aline De Pétigny, Kaknüs, (Çev.)Seda Darcan Çiftçi
11.	Seslerin Perisi Işık , 2016, Yota K. Alexandrou, Effie Lada, Kuraldışı, (Çev.) Seda Kostik
12.	Yavaşla Pisican, 2019, Emma Hughes, Sola Kidz, (Çev.) Hale Özdemir
13.	Kori'nin Hikâyesi, 2018, Jeanne Kraus, Sola Kidz, (Çev.) Şirin Aydıner
14.	Benim Otizmli Arkadaşım, 2019, Sue Adams, Sola Kidz, (Çev.) Selin Sümer
15.	Bende Astım Var, 2011, Jennifer Moore-Mallinos, TÜBİTAK, (Çev.) Özden Hanoğlu
16.	Barış'ın Gezintisi, 2018, Laurie Lears, TÜBİTAK, (Çev.) Mine Özyurt Kılıç
17.	Yapabilirim, 2009, Jennifer Moore-Mallinos, TÜBİTAK, (Çev.) Ebru Kılıç
18.	Duyamamak Böyle Bir Şey, 2019, Jennifer Moore-Mallinos, TÜBİTAK, (Çev.) Özden Hanoğlu
19.	Büyükbabam Değişti, 2011, Pam Pollack, Meg Belviso, TÜBİTAK, (Çev.) Özden Hanoğlu
20.	Dedemin Müziği, 2016, Alison Acheson, TÜBİTAK, (Çev.) Mine Özyurt Kılıç
21.	Erken Çocukluk Kitaplığı: Hastanede, 2011, Anne Civardi, TÜBİTAK, (Çev.) Ezgi Perktaş
22.	Cem'in Disleksi Hikayesi, 2016, Romana Murn, TÜBİTAK, (Çev.) Safiye Elif Opşin
23.	Lara'nın Epilepsi Hikayesi, 2016, David Neubauer, TÜBİTAK, (Çev.) Safiye Elif Opşin
24.	Berke'nin Down Sendromlu Hikayesi, 2016, Helena Kraljic, TÜBİTAK, (Çev.) Safiye Elif Opşin
25.	Down Sendromlu Arkadaşım Var, 2011, Jennifer Moore-Mallinos, TÜBİTAK, (Çev.) Umut Hasdemir
26.	Bende Disleksi Var, 2008, Jennifer Moore Mallinos, TÜBİTAK, (Çev.)Ebru Kılıç
27.	Otizm ve kardeşim, 2018, Ouisie Shapiro, TÜBİTAK, (Çev.) Mine Özyurt Kılıç
28.	Bir türlü yerimde duramıyorum, 2019, Pam Pollack,Meg Belviso, TÜBİTAK, (Çev.) Özden Hanoğlu
29.	Çocuk Hakları 5-Riki'nin Dünyası, 2013, Aleix Cabrera, TÜBİTAK, (Çev.) Adem Uludağ
30.	İnci'nin Büyük Yarışı, 2016, Theresa Martin Golding, TÜBİTAK, (Çev.)Mine Özyurt Kılıç
31.	Kansere Elveda Bahçesi, 2016, Janna Matthies, TÜBİTAK, (Çev.)Mine Özyurt Kılıç
32.	Zoe Zor Öğreniyor, 2015, Marie-Claude Fortin, Yapı Kredi, (Çev.) Yalçın Varnalı
33.	Saraya Fındık Yok, 2016, Sylvie Louis, Yapı Kredi, (Çev.) Yalçın Varnalı
34.	Aleks Çok Hassas, 2015, Françoise Robert, Yapı Kredi, (Çev.) Yalçın Varnalı
35.	Greg'in Zaferleri, 2015, Danielle Noreau, Yapı kredi, (Çev.) Yalçın Varnalı
36.	Anyes'in Sakarlıkları, 2018, Emmanuelle Jasmin, Yapı Kredi, (Çev.) Yalçın Varnalı
37.	İçimdeki Aslan, 2015, Kristien Dieltiens, Yapı Kredi, (Çev.) Yalçın Varnalı
38.	Teo Artık İyi Görüyor, 2016, Stefan Boonen, Yapı Kredi, (Çev.) Yalçın Varnalı
39.	Benjamin Okumayı Sevmiyor, 2017, Kristien Dieltiens, Yapı Kredi, (Çev.) Yalçın Varnalı
40.	Natan Farklı Bir Şekilde Öğreniyor, 2018, Danielle Noreau, Yapı Kredi, (Çev.) Yalçın Varnalı
41.	Matis Matematiği Sevmiyor! 2015, Anne Lafay, Yapı Kredi, (Çev.)Yalçın Varnalı

*Liste yayınevi adlarına göre alfabetik sırada hazırlanmıştır

Ek-2. Pilot Uygulamada Kullanılan Kitaplar

Kitap İsmi	Yayın Yılı	Yazar	Çevirmen	Yayınevi
Renklerin kara kitabı	2016	Rosana Faria, Menena Cottin	Alpaslan Durmuş	Edam
Erken Çocukluk Kitaplığı: Hastanede	2011	Anne Civardi	Ezgi Perktaş	Tübitak
Teo Artık İyi Görüyor	2016	Stefan Boonen	Yalçın Varnalı	Yapı Kredi
Benjamin Okumayı Sevmiyor	2017	Kristien Dieltiens	Yalçın Varnalı	Yapı Kredi
Hamdi Neden Gözlük Takıyor?	2009	Mymi Doinet	Ayşe Levent	Kaknüs
Cemile Tombiş'le Arkadaşlık Etmek İstemiyor	2006	Aline De Pétigny	Seda Darcan Çiftçi	Kaknüs
Cemile Hastanede Yatıyor	2008	Aline De Pétigny	Seda Darcan Çiftçi	Kaknüs
Tek Gözlü Kedi	1996	Serpil Ural		Kök
Dayni ve Hiperaktif Ayı	2018	Başak Eren Şentürk, Berçem Aytaç		Altın kitaplar

Ek-3. Değerlendirilen Kitapların Alt Başlıklarda Aldıkları Puanlar

Kitap Kodu	Kişisel Tasvirler	Sosyal Etkileşim	Örnek Uygulamalar	Toplam Puanlar	Ortalama Puan	Değerlendirme
K1	2	2,4	1,4	5,80	1,93	Olumsuz
K2	4,5	4,6	3,8	12,9	4,3	Olumlu
K3	4	4,6	3,6	12,2	4,06	Olumlu
K4	4	3,8	3,6	11,4	3,80	Olumlu
K5	4	2,8	3,2	10	3,33	Kabul Edilebilir
K6	3,83	2,6	2	8,43	2,81	Kabul Edilebilir
K7	4,83	4,6	3,6	13,03	4,34	Olumlu
K8	5	4,8	3,6	13,40	4,46	Olumlu
K9	4,83	5	4	13,83	4.61	Olumlu
K10	5	5	4	14	4,66	Olumlu
K11	4,5	4,6	3,6	12,70	4.23	Olumlu
K12	5	4,8	4	13,80	4,6	Olumlu
K13	3,16	4,4	3,4	10,96	3,65	Kabul Edilebilir
K14	3	4,4	3,4	10,80	3,60	Kabul Edilebilir
K15	2	1,8	1,6	5,40	1,8	Olumsuz
K16	2	2,2	2,2	6,40	2,13	Olumsuz
K17	4,33	3,4	3,6	11,33	3,78	Olumlu
K18	1	1	1	3	1	Olumsuz
K19	4,66	4	4	13,66	4,55	Olumlu
K20	4,83	4,8	4	13,63	4,54	Olumlu

Puanlama: Olumsuz= 1-2.5; Kabul edilebilir= 2.6-3.75; Olumlu=3.76-5.0 (Dyches vd. 2018).

Ek-4. Araştırmacıların Uzlaştığı Değerlendirme Sonuçları

Kitap No→	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Genel Etki	E	A	N	N	N	N	A	A	A	A	A	A	N	N	E	E	N	E	A	A
Kişisel Tasvirler	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	N	N	E	E	A	E	A	A
Sosyal Etkileşimler	E	A	A	A	N	N	A	A	A	A	A	A	A	A	E	E	N	E	A	A
Örnek Uygulamalar	E	A	N	N	N	E	N	N	A	A	N	A	N	N	E	E	N	E	A	A
Kardeş İlişkileri	E	Y	A	A	A	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	E	E	Y	Y	E	Y	Y
Bakış Açıları	N	A	A	A	A	A	N	A	A	A	A	A	A	E	E	E	A	E	A	A
Edebi Nitelik	N	A	A	A	A	N	A	A	A	A	A	N	A	N	E	E	N	E	A	A
Resimleme	N	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	N	N	A	N	A	A

Değerlendirme: Olumsuz=Eksi (E), Kabul Edilebilir= Nötr (N); Olumlu=Artı (A), Öğeye rastlanmadı=Yok (Y)

Ek-5. Okul Öncesinde Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Farkındalık Geliştirmek için Önerilen Çocuk Kitapları

Kitap Adı	Özet
1. *Greg'in Zaferleri**	Dil ve konuşma yetersizliği olan Greg'in okulda öğretmenin sağladığı uygun destekle hayal gücünün ve iletişim becerilerinin nasıl geliştiği anlatılıyor. Kitapta, bu özel gereksinim hakkında ek bilgi ve etkinlikler var. Kitabın odağında özel gereksinimli karakterin varlığı ve yetersizliği hikâyeyi etkilemektedir.
2. *Şuşu, Can ve Dörtteker**	Bisikleti olan Şuşu ve ortopedik yetersizliği olan Can'ın tekerlekli aletleri ile parkta gezerken yaşadıkları kaza üzerine başlayan arkadaşlıkları anlatılıyor. Kitabın odağında varlığı ile hikâyeyi etkilemeyen veya en az düzeyde etkileyen bir özel gereksinimli karakter vardır.
3. *Büyükbabam Değişti**	Alzheimer hastası olan bir büyükbabanın yaşamından unutkanlık anları, torunların bu konudaki soruları, ona yardım etmeleri ve zamanla bu duruma uyum sağlamaları torunun gözünden anlatılmaktadır. Kitapta, bu özel gereksinim hakkında ek bilgi ve etkinlikler var. Uzun bir metin içeriyor. Kitabın odağında bir yetersizliğin öğretilmesi vardır.
4. *Dedemin Müziği**	Alzheimer hastası olan ancak piyano çalmayı unutmayan bir dedenin torunları ile aynı evde yaşaması ve ardından bakım evine yerleştirilmesi torunun gözünden anlatılmaktadır. Uzun bir metin içeriyor. Kitabın odağında özel gereksinimli karakterin varlığı ve yetersizliği hikâyeyi etkilemektedir.
5. **Bende Astım Var***	Futbol oynarken rahatsızlanan bir çocuk astım hastası olduğunu öğrendikten sonra yaşadığı endişeleri ve yalnız olmadığını anlayınca korkularını yendiğini anlatıyor. Özel gereksinimli bireyin bakış açısını yansıtması olumlu ancak uzun bir metin içeriyor. Kitapta, bu özel gereksinim hakkında ek bilgi ve etkinlikler var. Kitabın odağında bir yetersizliğin öğretilmesi vardır.
6. *Duyamamak Böyle Bir Şey**	İşitme yetersizliği olan Lana, duyamamayı ve bu durumun yapmak istedikleri için bir engel olmadığını bölümler halinde anlatıyor. Özel gereksinimli bireyin bakış açısını yansıtması olumlu ancak uzun bir metin içeriyor. Kitapta, bu özel gereksinim hakkında ek bilgi ve etkinlikler var. Kitabın odağında bir yetersizliğin öğretilmesi vardır.
1. *Cemile Arkadaşına Yardım Ediyor*	Cemile'nin ortopedik yetersizliği olan Asım ile tanışması ve beraber oynarlarken onun aslında ne kadar hızlı hareket ettiğini fark etmesi anlatılıyor. Kitabın odağında özel gereksinimli karakterin varlığı ve yetersizliği hikâyeyi etkilemektedir.
2. *Farklı ama Aynı*	Doğuştan ön bacakları tutmadığı için sürünün dışında kalan ve üzgün olan bir oğlağın, Çoban'ın yaptığı tekerlekli araçla hareketlilik kazanması ve diğer keçiler gibi mutlu yaşamaya başlaması anlatılıyor. Kitabın odağında özel gereksinimli karakterin varlığı ve yetersizliği hikâyeyi etkilemektedir.
3. *Gülümsemek İyidir*	Mimi'nin işitme yetersizliği olan komşu çocuğu ile tanışması ve gülümseme dili ile anlaşmaları anlatılıyor. Kitabın odağında özel gereksinimli karakterin varlığı ve yetersizliği hikâyeyi etkilemektedir.
4. *Sara'ya Fındık Yok*	Sara, gıda alerjisi olduğunu öğrendikten sonra yaşadıklarını ve bu duruma nasıl uyum sağladığını anlatıyor. Özel gereksinimli bireyin bakış açısını yansıtması olumlu ancak cadı, büyücü gibi yaşa uygun olmayan sözcükler ve didaktik bir metin içermektedir. Kitapta, bu özel gereksinim hakkında ek bilgi ve etkinlikler var. Kitabın odağında bir yetersizliğin öğretilmesi vardır.
5. *Aleks çok Hassas*	Aleks'in okulda ve tatilde yapılanlar sırasında gürültü, kirlilik, hareket ve yüksek ses gibi uyaranlara gösterdiği hassasiyet ve çevresindekilerin buna nasıl tepki verdiği anlatılıyor. Kitapta, bu özel gereksinim hakkında ek bilgi ve etkinlikler var. Kitabın odağında özel gereksinimli karakterin varlığı ve yetersizliği hikâyeyi etkilemektedir.
6. *Yavaşla Pisican*	Sürekli hareket halinde olan Pisican adlı kedinin oyun ve merak dolu bir gününden kesitler sunularak derin nefes alarak dinlenmesi ve sakinleşmesi anlatılıyor. Kitabın odağında özel gereksinimli karakterin varlığı ve yetersizliği hikâyeyi etkilemektedir.
1. *Seslerin Perisi Işık*	Görme yetersizliği olan Işık'ın sınıfta yaşadıkları kardeşinin gözünden anlatılıyor. Öğretmenin sınıfta yaptığı drama çalışması ile sınıf arkadaşlarının Işık'a karşı değişen duygu ve düşünceleri konu edilmiştir. Kitabın odağında özel gereksinimli karakterin varlığı ve yetersizliği hikâyeyi etkilemektedir.
2. *Anyes'in Sakarlıkları*	Gelişimsel koordinasyon bozukluğu olan Anyes, günlük hayatta yaşadığı zorlukları ve Ergoterapistinden öğrendiği yöntemlerle hayatının nasıl değiştiğini açıklıyor. Özel gereksinimli bireyin bakış açısını yansıtması olumlu ancak sakar, beceriksiz gibi etiketler ve uzun bir metin içeriyor. Kitabın odağında bir yetersizliğin öğretilmesi vardır.
3. *Barış'ın Gezintisi*	Ablaları ile parka giden Barış'ın OSB için tipik davranışları ve parkta kaybolması kardeşinin gözünden anlatılıyor. Barış gibi düşünerek onu bulan ablanın eve dönerken duyguları ve olumsuz tutumu değişir. Kitabın odağında özel gereksinimli karakterin varlığı ve yetersizliği hikâyeyi etkilemektedir.
4. *Yapabilirim*	Ortopedik yetersizliği olan bir çocuk tekerlekli sandalyesinin diğer çocuklarla arasına girdiğini ve oyunlara katılabilmek için nasıl çalıştığını anlatıyor. Özel gereksinimli bireyin bakış açısını yansıtması olumlu ancak uzun bir metin içeriyor. Kitapta, bu özel gereksinim hakkında ek bilgi ve etkinlikler var. Kitabın odağında bir yetersizliğin öğretilmesi vardır.

Başaran, M. (2021). Okuduğunu anlayamayan öğrencilerin okuma esnasındaki bilişsel davranışları ve duygu durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 45-58.

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

Geliş/Received: 30.09.2020 Kabul/Accepted:28.12.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okuduğunu Anlayamayan Öğrencilerin Okuma Esnasındaki Bilişsel Davranışları ve Duygu Durumları*

*Mustafa BAŞARAN***

Öz

Okuduğunu anlayamayan öğrencilerin okuma esnasında gösterdiği bilişsel davranışlar ve duygu durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden mülakat ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Esenler ve Zeytinburnu ilçelerinde bulunan devlet ilkokullarında 4. sınıfa devam eden 20 öğrencidir. Bu öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrenciler, anlama problemi yaşadıklarında olumsuz duygularla dolma, dikkatini kaybetme ve okuma motivasyonu kaybetme olmak üzere temelde üç durumla karşılaşmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, okumaya ilişkin tutum, okuma ve dikkat

Cognitive Behaviors and Affect States of Students Who Cannot Comprehend Reading During Reading

Abstract

The aim of this study is to determine the cognitive behaviors and emotional states of the students who cannot understand what they are reading. Interview and content analysis, which are among qualitative research methods, were used in this study. The study group of the research is 20 students attending the 4th grade in public primary schools in Esenler and Zeytinburnu districts of Istanbul province in the fall semester of the 2019-2020 academic year. These students were determined by criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. According to the results of the study, students who have problems in reading comprehension are faced with basically three situations: being filled with negative emotions, losing attention and losing motivation to read when they experience comprehension problems.
Keywords: Reading, reading comprehension, reading attitude, reading and attention

Giriş

Okuma, 1950'lere kadar dönemin hâkim paradigması olan davranışçılığın etkisiyle, "yazılı sembolleri seslendirme" olarak tanımlanmış ve yine bu yaklaşımın sonucu öğretmenler okuma öğretiminde, alfabenin özelliklerini öğretmeye, yazılı sembolleri tanıtmaya ve doğru seslendirmeye odaklanmıştır. Ancak aynı metni okuyan bireylerin metinden farklı anlamlar çıkardığının gözlenmesiyle bu anlayış değişmiştir. Özellikle 1950'lerden sonra bilişsel yaklaşımın da etkisiyle, bilginin zihne yerleştirilme sürecine odaklanılmıştır. Bu paradigma değişiminden sonra araştırmacılar okuma sürecinde etkili olan zeka, dikkat, algı vb. unsurlar üzerinde durmuşlardır. Ancak bilişsel yaklaşım ve bu yaklaşımın dolaylı sonucu "Üretimsel-Dönüşümsel Dil Modeli" dilin zihinde nasıl var olup geliştiğini ve zihinsel bir süreç olarak okumanın nasıl gerçekleştiğini açıklayabilmiş ama okumada

* Araştırmanın etik kurul izni: Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu. 19.06.2020 tarih ve 73613421-604.01.02-E2006190271 sayılı yazısı.

** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü. E-posta: mbasaran66@yahoo.com, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-1684-5852

anlamın nasıl inşa edildiği ve okuma öğretiminin nasıl daha etkili olabileceği sorularına tatmin edici cevaplar verememiştir. Son yıllarda okumanın nasıl gerçekleştiği ve anlamın nasıl inşa edildiğini daha iyi açıklayan bir yaklaşım olan yapılandırmacılık, alan eğitimcileri tarafından kabul görmektedir. Bu yaklaşıma göre okuma, "yazılı sembolleri seslendirmeyle elde edilen; algı, dikkat, bellek vb. unsurlardan oluşan ve yürütücü biliş tarafından kontrol edilen bir sürecin sonucunda bilişe ulaşan bilgilerin, zihinsel beceriler (sıralama, sınıflama, problem çözme, çıkarım yapma vb.) kullanılarak ön bilgilerle ilişkilendirildiği ve zihinde yeni bilgilerin inşa edildiği süreç olarak" tanımlanabilir. Diğer bir deyişle okuma yazarla girilen etkileşim sonucu yeni anlamlara ulaşmak; bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturmaktadır. Bu yaklaşıma göre okuma eğitiminin de nihai amacı anlamanın öğretilmesidir (Akyol, 2014; Abadiano ve Turner, 2005; Başaran, 2013; Guthrie ve Wigfield, 2000; Güneş, 2007; Güneş, 2009; Snow, 2002; Paris vd., 2005).

Okumanın gerçekleşmesinde, alfabe bilgisi, dilbilgisi, kelime bilgisi, ses-harf ilişkisini kavrama, okumanın mekanik işleyişini kavrama, görme, algılama, anlamlandırma, değerlendirme, sınıflama, sıralama vb. bilişsel becerileri ustalıkla kullanma, kendi ön bilgileriyle metinden elde edilen bilgileri ilişkilendirme ve tüm bu süreçleri yürütme gibi onlarca boyut/beceri/süreç söz konusudur (Taylor, 2011). Okuma-anlama ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında da, araştırmacıların, okumanın çok boyutlu-karmaşık yapısından dolayı, okuma-anlamayı bağımlı değişken, okumayla ilgili boyut/beceri/süreçlerin birini veya birkaçını ise bağımsız değişken olarak kabul edip çalışmalarını modellediği görülmektedir (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004; Lai, Benjamin, Schwanenflugel ve Kuhn, 2014; Oakhill, Cain ve Elbro, 2015; Snow, 2002).

Okuduğunu anlamayı doğrudan etkileyecek temel faktörler şu şekilde sıralanabilir. Ancak unutulmamalıdır ki, bu faktörler birbirlerinin okuma üzerindeki etkisini arttırabileceği gibi azaltabilir de.

Doğru ve uygun hızda okuma: Beyinde okuma gerçekleşirken bu iş için uzmanlaşmış nöronlar önce göz aracılığıyla alınan ve sinir sistemine yüklenip beyne ulaşan kelime imajlarındaki harfleri incelemekte; bu sırada harfleri seslerle ve ilişkilendirmekte ayrıca alfabenin kurallarına göre anlamlandırmaktadır. Harfler tanındıktan sonra nöronlar beraberce çalışıp harfleri birleştirerek kelimeyi okumaktadır. Beyinin örüntüler aradığı ve uyarıcıları beraberce algıladığı bilinmektedir. Ancak beyin okumada her ne kadar kelimelerin şeklinden (kelimedeki harflerin alt ve üst uzantıları, kelimenin genişliği vb.) çok az ipucu alsa da okuma harfleri tanımakla başlamaktadır. Kelimeler tanındıktan sonra anlamlarla eşleştirilmektedir. Görüleceği üzere okuma esnasında beyinde çok hızlı işlem yapan çok sayıda bölgeye yayılmış nöronlar beraberce çalışmaktadır. Diğer bir deyişle okuma esnasında beynin korteks tabakasına yayılmış bir nörolojik bir ağ kelimenin harflerini tek tek incelenmekte ve elde edilen bilgiler birleştirilerek nihayet kelime tanınmaktadır. (Dehaene, 2003). Metindeki yazılı sembollerin doğru şekilde seslendirilmesi (harf-ses ilişkisinin doğruluğu) doğru şekilde anlamanın temelinde yer alır. Bu beceri alfabenin ilkelerini anlamayı, ses olaylarını kavramayı, geniş bir sözcük dağarcığına sahip olmayı, sonraki kelimeyi tahmin edebilmek için metinde verilen ipuçlarını bulmayı ve kullanmayı gerektirir (Allington, 2006; Fuchs, vd., 2009; Klauda ve Guthrie, 2008; Rasinski, 2004; Saraçoğlu, 2011). Doğru hızda okuma ise okumanın otomatikleşmesiyle ilgilidir. Okuma esnasında kelimelerin az bir zihinsel çaba ve dikkatle okunması, okumanın otomatikleştiğinin göstergesidir. Otomatiklik okuduğunu anlama için son derece önemli bir beceridir zira okur, kelimeleri otomatik şekilde okuduğunda tüm zihinsel enerjisini okuduğunu anlama için kullanabilir. Otomatikleşme olmadığında ise okur metni kesik kesik okuyacağından anlam ünitelerini göremez ve cümle içindeki veya cümleler arası anlam ilişkilerini anlayamaz (Bashir ve Hook, 2009; Hasbrouck ve Tindal, 2006; Samuels, 2006).

Metnin makro (metnin türü) ve mikro (bağlaşıklık unsurları, paragraf düzeni, konu sıralaması vb.) yapısı: Okurlar, aynı anlamı taşıyan farklı metinlerden farklı anlamlar çıkarabilir (Çetinkaya, 2010; Durukan, 2014; Alamargot ve Chanquoy, 2001; Faigley ve Witte, 1981). Zira anlatım özelliklerine göre çok sayıda metin türü bulunmakta, okuyucu özelliklerini iyi bildiği veya alışkın olduğu metin yapılarıyla karşılaştığında, bu metinlere ilişkin şemalarını kullandığından, metni daha iyi anlamaktadır. Ancak okur, alışkın olmadığı türde veya anlatım biçimine sahip metinleri ya eski şemalarını kullanarak çözümlediği için yanlış anlamakta ya da yeni metin için yeni şemalar geliştirmeye çalıştığı için daha

yavaş anlamaktadır. Ayrıca iyi yapılandırılmamış metinlerin taşıdığı anlamı çıkarmak kimi zaman mümkün olmamaktadır. Diğer bir deyişle metnin anlaşılamaması veya yanlış anlaşılmasının nedeni metnin yüzey yapısı olabilmektedir (Crosley, Allen ve Mcnamara, 2012; İskender ve Yiğit, 2015; Maxvell, 2011).

Okuyucunun okumaya, metin türüne ve metnin konusuna ilişkin tutumu/okumada motivasyonel faktörler: Tutum, yaşantılar sonucunda oluşan, bireyin duygu ve davranışlarında yönlendirici etkiye sahip duyuşsal hazırbulunuşluk olarak tanımlanabilir (Tavşancıl, 2002). Okumaya, metin türüne ve metnin konusuna yönelik tutum ise bireyin okumaya ilişkin duygularının tümü olup okuma süresini, okunan metin miktarını, okuduğunu anlama düzeyini ve okuyucunun zihinsel hazırbulunuşluk düzeyini etkileyebilir. Ayrıca stres vb. olumsuz duyguların okuduğunu anlamayı engelleme potansiyeli oldukça yüksektir (Kush, Marley ve Brookhart, 2005). Okumaya yönelik olumlu tutumları yüksek bireyler, okuma süreci boyunca merak ve ilgileri yüksek olacağından daha uzun süre ve daha verimli okuyabilirler.

Metnin konusuna ilişkin ön bilgiler: Davranışçı/pozitivist paradigmaya göre, gerçek, nesneldir, kişinin dışındadır ve keşfedilir. Oysa yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi özneldir, keşfedilmez; birey yeni bilgileri, ön bilgileri ve bilişsel becerileri ile yorumlar ve yeni anlamlara ulaşır (Kılıç, 2001; Yurdakul, 2005). Bu yaklaşıma göre bireyin önceden edinmiş olduğu bilgiler, okuduklarından anlam çıkarmasını kolaylaştırıp zorlaştırabileceği gibi aynı zamanda da şekillendirebilir. Çünkü zihindeki bilgiler, yeni bilgilerin önceden öğrenilen bilgilere dayalı olarak yapılandırılması sonucu oluşmaktadır (Saban, 2000). Okumanın da bir bilgi edinme yolu olduğu düşünüldüğünde, okuyucunun, metinde anlatılan konuya ve anlatım unsurlarına ilişkin ön bilgilerin, metinden anlam inşa sürecini etkileyeceği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Güneş, 2007; Akyol, 2014). Bu durumda okurun metinde anlatılan konuya ilişkin ön bilgisi yeterli değilse veya yanlış ön bilgileri varsa yazarın metin aracılığıyla vermek istediği mesajı anlaması da mümkün olmayacaktır

Kavramsal çerçevede de tartışıldığı üzere okuduğunu anlamayı etkileyen çok sayıda faktör vardır. Ancak okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilerin bu problemlerinin farkında olmaları, okurken bilinçli bir şekilde zihinsel süreçleri kontrol etmeleri ve tüm öğrenme sürecini etkileme potansiyeline sahip duygularının farkında olup kendilerini hedefe odaklamaları da, okuduğunu anlama problemlerini çözümlemek için son derece önemlidir (Bacanlı, 2002; Erden, 2005; Senemoğlu, 2007; Güneş, 2007; Akyol, 2014; Kılıç, 2001; Yurdakul, 2005).

Bu araştırmada da okuduğunu anlayamayan öğrencilerin okuma sürecindeki duygusal ve zihinsel durumlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu alt problemlere çözüm aranmıştır:

1. Okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrenciler, bu durumun farkında mıdır?
2. Okuduğunu anlayamayan öğrencilerin okuma sürecindeki zihinsel davranışları nelerdir?
3. Okuduğunu anlayamayan öğrencilerin okuma sürecindeki duyuşsal davranışları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuduklarını anlamada problem yaşadıklarının farkında olup olmadıkları; okurken almadıkları süreçte hangi duyguları hissettikleri ve zihnen hangi davranışları yaptıklarının tespiti için yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Öğrencilerin birbirlerinin cevaplarından etkilenmemesi için bireysel görüşme yöntemi tercih edilmiştir.

Görüşme, araştırmaya katılan deneklerin belli bir konudaki duygu ve düşüncelerini anlatmasıdır. Görüşmede temel amaç, bireyin iç dünyasına girerek bakış açısını anlamaya çalışmak, araştırılan konu hakkındaki tutumları, düşünceleri, yorumları, zihinsel algıları veya deneyimlerini anlamaya çalışmaktır. Görüşmede daha önceden belirlenmiş bir amaca yönelik geliştirilen soruları karşıdaki kişiye sorma ve yanıtları kaydetme söz konusudur. Bu veri toplama tekniği süreğen ve dinamik yapılı karşılıklı iletişime dayalıdır. Görüşme tekniğini sohbetten ayıran en temel etmen, sürecinin belirli bir plan çerçevesinde gelişmesi ve belirli bir amacının olmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Görüşme sonucunda elde edilen ses kayıtları yazıya dökülmüş ve elde edilen metinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi temelde birbirine benzeyen verileri belirli temalar/kategoriler çerçevesinde birleştirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bunun için veriler tümevarımcı şekilde analiz edilmektedir. Bu analizde önce elde edilen içerik kodlanmakta sonra bu kodlardan kavramlara ve temalara ulaşılmaktadır. Kodlama, içerikte yer alan anlamlı bölümlerin (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) tespit edilmesidir. Tema (Kategori) oluşturulurken içerik analizinde elde edilen kavramları belirli bir tema altında sınıflandırılmaktadır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak ilişkilere veya temalara ulaşmaktadır (Creswell, 2011; Karasar, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmada 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Esenler ve Zeytinburnu ilçelerinde bulunan devlet ilkokullarına devam eden 4. sınıf öğrencileri çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu ise, araştırmanın birinci aşamasında rastgele örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme, araştırmanın ikinci aşamasında ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Rastgele örneklemede evrende bulunan her bir deneğin veya grubun örneklem olarak seçilme ihtimali aynıdır. Diğer bir deyişle evrenden elemanlar veya kümeler tesadüfen seçilmektedir. Küme örneklemede ise evrenden elemanlar değil elemanların oluşturduğu kümeler seçilmektedir (Karasar, 2013). Araştırmada, Esenler ve Zeytinburnu ilçelerinde bulunan birer devlet okulu ve bu iki okulda bulunan 10 dördüncü sınıf şubesinden altısı tesadüfen seçilmiştir. Seçilen bu sınıfların sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve bu sınıflarda öğrenimine devam eden, toplam 195 öğrenci örnekleme dâhil edilerek bu öğrencilere "Terzi ve İhtiyar" isimli bir metinle ilgili hazırlanan sorulardan oluşan bir okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Bu uygulama sonrası öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kaynaştırma öğrencisi, göçmen statüsünde olan ailelerin çocukları ve özel öğrenme güçlüğü olan 15 öğrenci örneklemden çıkarılmıştır.

Amaçlı örnekleme teknikleri, araştırmanın yöntemi ve amacı açısından uygun ve zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesine imkân vermektedir. Amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme ise örneklemin belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler veya durumlardan seçilip oluşturulmasıdır. Diğer bir deyişle örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin örnekleme alınmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada okuduğunu anlamada sorun yaşayan (okuduğunu anlama testinden 50 üzerinden 25 puandan daha düşük puan alan) toplam 64 öğrenci tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden 20'si ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılacak öğrenciler seçilirken bu öğrencilerin,

- Hiperaktivite ve dikkat bozukluğu, disleksi, disgrafya, gibi okuma ile ilgili özel öğrenme güçlüğü olmamasına
- Görüşme için gönüllü olmasına
- Okumaya, hikâye edici metin türüne ve hikâye konusuna ilişkin tutumlarının düşük olmamasına
- Okuma hızlarının aynı olmasına
- Metinde bulunan kelimelerin en az %85'ini doğru okumalarına
- Okudukları metinle ilgili ön bilgi eksikliğinin olmamasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yedi bölümden oluşan bir envanter kullanılmıştır:

Envanterin birinci bölümünde "Terzi ve İhtiyar" isimli bir metin kullanılmıştır. Metin 480 kelimeden oluşan bir hikâye edici metindir. Metinde terzilik mesleği ile ilgili geçen kelimeler metni anlamayı etkileyebilecek ön bilgiler olarak değerlendirildiği için bu metin seçilmiştir. Ayrıca bu metinin, metnin konusuna ilişkin tutumu belirlemek için geliştirilecek tutum ölçek için de uygun olduğu değerlendirmiştir. Türkçe eğitimi alanında doktorasını tamamlayan iki ve sınıf eğitimi alanında doktorasını tamamlayan bir olmak üzere toplam üç alan uzmanın görüşü alınarak bu metnin

dördüncü sınıf düzeyine uygun olduğuna karar verilmiştir. Okuduğunu anlama testinde bu metinle ilgili olarak öğrencilerin yüzeysel anlam kurma (metinde açıkça ifade edilen, daha çok alt düzey bilişsel becerileri kullanmayı gerektiren, hatırlama ve tanımaya dayalı sorularla ölçülebilen) düzeyini belirlemek için cevabı metinde açıkça geçen, bir veya birkaç kelimelik cevabı olan boşluk doldurmalı 12 soru bulunmaktadır. Puanlama yanlış cevaplara 0, kısmen doğru cevaba 1 ve tam doğru cevaba 2 puan verilerek yapılmıştır. Öğrencilerin derinlemesine anlam kurma (metinde açıkça belirtilmeyen/ima edilen, metindeki veya metinlerarası ilişkileri bulmakla ilgili, üst düzey zihinsel beceriler kullanmayı gerektiren sorularla ölçülebilen) düzeyini ölçmek için ise açık uçlu beş soru kullanılmıştır. Puanlama yapılırken yanlış cevaptan tam doğru cevaba 0 ila 5 arasında puan verilmiştir. Geliştirilen bu soruların geçerliliği Türkçe eğitimi alanında doktorasını tamamlayan iki ve sınıf eğitimi alanında doktorasını tamamlayan bir olmak üzere toplam üç alan uzmanın görüşü alınarak sağlanmıştır. Cevaplar iki Türkçe öğretimi alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve öğrencilere bu uzmanların ortak kararı sonucu ulaşılan puan verilmiştir.

Öğrencilere uygulanan ikinci ölçme aracı ise, okumaya ilişkin tutumları benzer öğrenciler seçebilmek için, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Başaran ve Ateş (2009) tarafından geliştirilen 13 maddeden oluşan likert tipi üçlü derecelendirme ölçeğidir. Ölçeğin kapsam geçerliliği üç alan uzmanının görüşü alınarak sağlanmıştır. Yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Bu analizde toplam varyansın %47,37'sini açıklayan tek faktör ortaya çıkmış ve 13 maddenin tamamının faktör yüklerinin ,30'dan fazla olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte Cronbach Alfa katsayısı ,76 olarak bulunmuştur.

Öğrencilere uygulanan üçüncü ölçme aracı ise öğrencilerin araştırmada kullanılan "Terzi ve İhtiyar" isimli hikâyenin konusuna ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve 13 maddeden oluşan likert tipi üçlü derecelendirme ölçeğidir. Ölçeğin kapsam geçerliliği üç alan uzmanının görüşü alınarak sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Bu analizde toplam varyansın %55,27'sini açıklayan tek faktör ortaya çıkmış ve 13 maddenin tamamının faktör yüklerinin ,30'dan fazla olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte Cronbach Alfa katsayısı ,72 olarak bulunmuştur.

Envanterde bulunan dördüncü ölçme aracı ise öğrencilerin hikâye edici metinlere ilişkin tutumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen 10 maddelik likert tipi üçlü derecelendirme ölçeğidir. Ölçeğin kapsam geçerliliği üç alan uzmanının görüşü alınarak sağlanmıştır. Yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Bu analizde toplam varyansın %67,57'sini açıklayan tek faktör ortaya çıkmış ve 10 maddenin tamamının faktör yükleri ,30'dan fazla olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte Cronbach Alfa katsayısı ise ,89 olarak bulunmuştur.

Envanterin beşinci bölümünde ise öğrencilerin sessiz okuma sırasında doğru okuma becerilerinin tespiti için kelimeleri ayırt etme tekniğine dayalı (Price, vd., 2012; Price, vd., 2016) bir ölçme aracı kullanılmıştır. Bu araç geliştirilirken seçilen metindeki (Kutup Ekspresi) kelimeler arası boşluklar ve noktalama işaretleri silinmiş ayrıca tüm kelimeler büyük harflerle yazılmıştır. Öğrencilerden üç dakika içinde çizgiler çizerek metindeki kelimeleri birbirinden ayırmaları istenmiştir. Öğrencilerin doğru biçimde ayırdıkları kelimeler, doğru okuduğu kelime olarak sayılmıştır.

Envanterin altıncı bölümünde öğrencilerin sessiz okuma hızını belirmek için 353 kelime ve 1020 harf karakterinden oluşan bir metin (Bayrağımızın Altında) okutulmuştur. Öğrenciler metni sessiz olarak okumuşlar ve bir dakika sonra öğrencilerden durup, kaldıkları yeri işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin okuma hızı, elde edilen bu veriler aracılığıyla hesaplanmıştır.

Envanterin yedinci ve son bölümünde ise önbilgi eksikliğinin okuduğunu anlamayı etkileme durumunu tespit etmek amacıyla geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme aracında okuduğunu anlamayı ölçmek için seçilen metinde (Terzi ve İhtiyar) bulunan kahramanların yaptıkları işle (terzilikle) alakalı teknik terimler ve kahramanların duygu durumlarını betimlemek için kullanılan deyimler ve atasözlerinin anlamları sorulmuştur. Sorular açık uçlu olup kelimelerin eşanlamlısını veya tanımını doğru şekilde yazan öğrencilerin ilgili kelimenin, deyim veya atasözünün anlamını bildiğine karar verilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama problemi olduğunun farkında olup olmadığının ve okuma esnasındaki zihinsel ve duygusal durumlarının tespiti amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda açık uçlu dört soru bulunmaktadır. Sorular şunlardır:

1. Metni (Terzi ve İhtiyar) anladığını düşünüyor musun?
2. Metni niçin anlamamış olabilirsin?
3. Okurken zihninde neler oluyor?
4. Anlamadığında ne hissediyorsun?

Bu sorular araştırmacı öğrencinin yanlış anladığını düşündüğünde, farklı şekillerde sorulabilecek şekilde hazırlanmıştır. Türkçe eğitimi alanında doktorasını tamamlayan iki ve sınıf eğitimi alanında doktorasını tamamlayan bir olmak üzere toplam üç alan uzmanın görüşü alınarak bu soruların araştırmanın amacına uygun olduğuna karar verilmiştir. Birinci ve ikinci soru öğrencinin okuduğunu anlamadığının farkında olup olmadığını tespit etmek amacıyla sorulmuştur. Bu sayede öğrencinin üçüncü ve dördüncü soruyu cevaplarken, genel olarak okurken değil sadece okuduğunu anlamadığı süreçlere odaklanması da sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada öncelikle kullanılacak envanter için Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulundan 19.06.2020 tarih ve 73613421-604.01.02-E2006190271 sayılı yazısıyla izin alınmıştır. Araştırmanın birinci aşaması sınıf öğretmenleri, ikinci aşaması ise araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Geliştirilen envanter sınıf ortamında uygulanmıştır. Görüşmeler yine sınıf ortamında ancak sınıfta diğer öğrenciler ve sınıf öğretmeni olmadığı esnada araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İstanbul'un Esenler ve Zeytinburnu ilçelerinde bulunan iki devlet okulu belirlenmiş, bu okulların 4. sınıflarının sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş; araştırmanın amacı ve yöntemi bu öğretmenlere anlatılmıştır. Gönüllülük esasına göre öğretmenlerin envanteri sınıflarında uygulamaları sağlanmıştır. Envanter uygulandıktan sonra elde edilen veriler -her ne kadar örneklem büyüklüğü 180 olsa da- normallik testlerine (basıklık ve çarpıklık) tabi tutulmuştur. Sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 1.
Derinlemesine Anlam Kuramama, Yüzeysel Anlam Kuramama, Hikâye Edici Metne İlişkin Tutum, Konuya İlişkin Tutum, Okumaya İlişkin Tutum, Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Ön Bilgiye Sahip Olma Puanlarına Ait Normallik Testi

Puan türü	Testler	Katsayı
Derinlemesine Anlam Kuramama	Çarpıklık	-,161
	Basıklık	-,515
Yüzeysel Anlam Kuramama	Çarpıklık	,371
	Basıklık	-,073
Hikâye Edici Metne İlişkin Tutum	Çarpıklık	,045
	Basıklık	-,625
Konuya İlişkin Tutum	Çarpıklık	-,029
	Basıklık	-,830
Okumaya İlişkin Tutum	Çarpıklık	,493
	Basıklık	,172
Okuma Hızı	Çarpıklık	-,371
	Basıklık	,551
Doğru Okuma	Çarpıklık	-,664
	Basıklık	1,459
Ön bilgiye Sahip Olma	Çarpıklık	-,262
	Basıklık	-,511

Tablo 1'de derinlemesine anlam kuramama, yüzeysel anlam kuramama, hikâye edici metne ilişkin tutum, konuya ilişkin tutum, okumaya ilişkin tutum, okuma hızı, doğru okuma ve ön bilgiye sahip olma puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde tüm puan dağılımlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -,830 ila +1,459 arasında değiştiği görülmektedir. Sosyal bilimlerde elde edilen puanların normal dağılım özelliği gösterdiğine karar vermek için çarpıklık ve basıklık katsayısının +1,5 ile -1,5 aralığında olması gerektiğinden (Tabachnick ve Fidell, 2007) araştırmada kullanılan puanların normal dağılım özelliklerine sahip olduğu söylenebilir.

Envanterden elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenleriyle paylaşılmış görüşme gerçekleştirilecek öğrenciler sınıf öğretmeninin de görüşü alınarak belirlenmiştir. Bu öğrencilere öncelikle "Metni anladığını düşünüyor musun?" ve "Metni niçin anlamamış olabilirsin?" soruları yöneltilmiştir. Bu uygulama sonucunda çalışma grubundaki öğrencilerin tamamının metni anlamada problem yaşadığının farkında olduğu görülmüştür. Daha sonra bu öğrencilere "Okurken zihninde neler oluyor?" ve "Anlamadığında ne hissediyorsun?" soruları yöneltilmiştir. Her bir öğrenci ile bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları açık uçlu olduğu için öğrencilerin soruyu tam olarak doğru anlamaları için gerektiğinde açıklamalar yapılmıştır.

Yapılan görüşmeler ses dosyası olarak kaydedilmiştir. Daha sonra bu ses kayıtları yazıya dökülmüş elde edilen doküman içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analizlerde öğrencilerin verdiği cevaplardan temelde birbirine benzeyenler temalar çerçevesinde birleştirilerek yorumlanmıştır. Temalara ulaşmak için elde edilen veriler tümevarımcı şekilde analiz edilmiştir: Önce elde edilen içerik kodlanmış (içerikteki anlam üniteleri tespit edilmiş) sonra bu kodlardan kavramlara ve temalara (benzer kodların sınıflandırılarak aynı başlık altına yazılması) ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde okuduğunu anlama sürecinde sıkıntı yaşayan öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonuçları ve yorumları verilmektedir. Buna göre okuduğu metni anlayamayan öğrencilerin okuma sürecine ilişkin zihinlerinde olup bitenle ilgili ifadeleri (kodlar) ve ulaşılan kategoriler şunlardır:

Kategori 1. Olumsuz duygularla dolma

Ö2 -Okumak zorunda olduğumu düşünüyorum, bu (çaresizlik duygusu) beni çok sinirlendiriyor.

Ö4 -Okumak zorunda olmadığımı düşünüyorum, niçin bu metni okuyayım ki?

Ö5 -(Okurken) Neden anlaşılması kolay bir metin okumuyoruz diye düşünüyorum.

Ö10 -Madem anlamıyorum neden okuyorum diye düşünüyorum. Büyüklerime, kitabın yazarına, kızıyorum.

Ö17 -Anlayamamak beni üzüyor. Sonra kafamda sadece bu duygu oluyor.

Ö19 -Okumaya devam etmek işkence gibi.

Kategori 2. Anlamak için çaba göstermeme

Ö1 -Metni anlamıyorum, anlamak için çabalamanın da gereksiz olduğunu düşünüyorum.

Ö6 -Okuduğumu anlamadığımda anlamak için daha fazla çaba göstermem gerektiğinden çabalamak istemiyorum.

Ö12 -Metnin başlığına girişine (giriş cümlesine veya paragrafına) bakarım hiç fikrim yoksa sadece ödevi (okuma görevi) bitirmek için göz atarım.

Ö18 -Bazen anlıyorum ama ne zaman dikkatim dağılıp da anlamazsam bir daha anlamak için (geri) dönüp uğraşmam.

Kategori 3. Dikkatin dağılması

Ö9- Kelimeleri nasıl okuduğumu düşünüyorum, heceleri, harfleri…

Ö11 -(İlginçtir) hem okuyorum hem de başka şeyler düşünebiliyorum. Bazen düşündüklerimle ilgili bazen de okuduklarımla ilgili fikirler (çıkaramlara) bile buluyorum.

Ö14 -Okuduğumu anlamadığımda en ufak bir konuşma hatta ses bile dikkatimi çekiyor. Kaldığım yeri bile bulamıyorum. Sadece gözlerim satırda geziniyor.

Ö15 -Anlamadığımda başlığa veya metnin resimlerine bakıyorum. Resimleri düşünüyorum.

Ö19 -Anlamadığımda öğle yemeğini veya youtube'daki videoları düşünüyorum. Aklım çoğu zaman yotube'daki oyun videoları sanki izliyor(muşum gibi) gibi gözümün önüne geliyorlar.

Ö20 -Okurken anlamadığımda pencereden bakarım veya arkadaşımla ilgilenirim.

Kategori 4. Metni bitirmeye odaklanma

Ö3 -Anlamadığımda önce ne kadar kaldı diye metnin sonuna bakarım.

Ö7 -Eğer sırayla okuyorsak öğretmenimin "tamam" demesini ve başka arkadaşımın devam etmesini beklerim.

Ö10 -(okuma görevinden) kurtulmak için metni okuyup bitirmek isterim.

Kategori 5. Sesletime odaklanma

Ö8 -Doğru şekilde okumaya çalışırım.

Ö11 -Okurken hata yapmak kötü okumaktır.

Ö16 -Tüm dikkatimi sesime veririm. Sessiz okuyorsam da aynı şekilde.

Kategori 6. Metinde geçen bir olaya/kelimeye/cümleye odaklanıp kalma

Ö12 -Metinde anlamadığım bir yer olmasın diye uğraşıyorum ama en çok dikkat ettiğim yer aklımda kalıyor, diğer yerleri bazen hatırlamıyorum.

Ö13 -Okurken bile parçada eğer çok ilginç bir şey olduysa onu düşünmeden yapamıyorum.

Ö17 -Manasını bilmediğim kelimelerden sonra bazen anlamıyorum.

Kategori 7. Bilişi kontrole aşırı odaklanma

Ö1 -Metni okurken sürekli kendime (metinle ilgili) soru soruyorum.

Ö9 -Metni anlamadığımı düşüyorum ve (anlamak için) kendimi zorluyorum.

Ö15 -Bu metni anlamak için öğretmenimin söylediği şeyleri (önemli kısımları anlamaya çalış, dikkatini dağıtma vb.) düşünüyorum.

Kategori 8. Biliş kontrolünü bırakma

Ö5 –Otomatik olarak okuyorum ne okuduğuma dikkat etmem.

Ö14 –Metinde olup biteni düşünmeyi bırakıyorum. Okuduğum kısmı anlamaya bakıyorum.

Kategori 9. Kendine odaklanma

Ö2 -Eğer anlatılan olayla benzer bir yönümüz varsa dikkattim dağılır.

Ö7 -(Metni okurken) Teneffüsteki bir olay aklıma geliyor veya annemin söylediği şeyleri düşünüyorum.

Ö10 -Metinde anlatılan bilgilerin (metni anlamak için değil, metnin bağlamından kopuk şekilde parça parça alıp) ne işime yarayacağını düşünüyorum. (Örneğin metni okurken) oradaki (ilginç bir bilgiyi) arkadaşlarıma anlattığımı düşünüyorum.

Ö13 -Açsam ya da sinirliysem okuduklarıma pek dikkat edemiyorum.

Kategori 10. Motivasyonu kaybetme

Ö7 -Zaten bildiğim bir şeyi okumak gereksiz.

Ö8 -Başka bir metini veya okuduğumuz (metni) okumak içimden gelmiyor.

Ö11 -Metindeki kişiler olaylar bana benzemiyorsa niçin okuyorum diye düşünüyorum

Ö19 –Okuduğumuz metinlerin faydasız olduğunu düşünürüm. (ders kitabındaki metinler) Hiçbir işe yaramıyor.

Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin okuduğu metni anlayamadığında çaresizlik duygusu ile beraber öfke veya üzüntü duydukları söylenebilir. Bazı öğrenciler okuduğunu anlamak için aşırı çaba gösterdiği için bazıları da zaten anlayamayacağını düşünüp hiç çaba göstermediği için okuduğunu

anlamada problem yaşamaktadır. Öğrenci ifadelerine göre okuduğunu anlamama üzerinde etkili olan diğer önemli faktörler ise okuma motivasyonu kaybetmek (okudukları bilginin işe yaramayacağını düşünmek) ve okuduğunu anlamaya dikkatini vermemektir. Öğrenciler genellikle okuduğunu anlamadığında metni doğru seslendirip bitirmeye veya kendi öznel yaşantılarına odaklanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilerle görüşme yapılmış ve okuma sürecinde problem yaşadıklarında hangi zihinsel ve duygusal durumları yaşadıklarının tespitine çalışılmıştır. Buna göre öğrenciler anlama problemi yaşadıklarında temelde üç durumla karşılaşmaktadır: Olumsuz duygularla dolma, dikkati okuduğunu anlamaya verememe ve okuma motivasyonunu kaybetme.

Okumaya, metin türüne ve metnin konusuna ilişkin tutum ile olumsuz duygularla dolma, duyuşsal davranışlar olmaları dolayısıyla ilişkili olabilir. Ayrıca duyguların öğrenme ve hatırlamada son derece önemli işlevleri olduğu, olumsuz duyguların (öfke, baskı hissetme, üzüntü, çaresizlik vb.) ise zihinsel işlemleri olumsuz etkilediği (Engin vd., 2016; Noyan, 2000) de bilinmektedir. Buradan hareketle, okuduğunu anlayamadıkça olumsuz duygularla dolan bireyin olumsuz duyguları arttıkça da okuduğunu anlamasının giderek daha da güçleşeceği ve negatif bir kısırdöngüye düşeceği söylenebilir. Öğrencinin okuduğunu anlamadığında olumsuz duygularla dolmasının kaynağında okunan metnin konusuna, metnin türüne ve okumaya ilişkin olumlu tutumun düşüklüğü yatıyor olabilir. Metin türü ve metin konusu ile okuduğunu anlama arasında manidar ilişki olduğunu gösteren araştırmaların (Bayraktar, 2017; Başaran, 2007; Çakıcı, 2005; Karabay ve Kayıran, 2010; Karahan ve Taşdan, 2016; Sallabaş, 2008; Şeflek-Kovacıoğlu, 2006) sonuçlarıyla bu bulgu beraberce düşünüldüğünde, metin türü ve konusunun, öğrenci motivasyonunu ve dolayısıyla da okuduğunu anlamayı etkileyeceği söylenebilir. Ancak araştırmada bir hikâye edici metin kullanıldığı ve okumaya ilişkin tutumları düşük olsa da ilkokul öğrencilerinin hikâye edici metinlere ilişkin tutumlarının yüksek olduğu gözlenmektedir (Başaran ve Akyol, 2009; Başaran, 2007). Diğer bir deyişle bilgi verici bir metin söz konusu olduğunda okumaya ilişkin tutum ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki düzeyi yükselebilir.

Araştırmada okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilerin öğrenmeyi etkileyen temel değişkenlerden biri olan okuma motivasyonlarını kaybettikleri bulgusuna da ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrenciler, okumanın boş bir uğraş olduğunu; bir fayda sağlamadığını veya zevk vermediğini düşünmektedir. Bu sonuç ilgili alanyazınla da uyuşmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde okuduğunu anlama ile okuma motivasyonu arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin varlığını gösteren çok sayıda araştırma (Balcı, Uyar ve Büyükikiz, 2012; Baş ve Şahin, 2012; Garrett, 2002; Gür-Erdoğan ve Demir, 2016; İşeri, 2010; Özdemir ve Şerbetçi, 2018; Yalınkılıç, 2007; Yılmaz ve Benli, 2010) olduğu görülmektedir.

Öğrenci ifadelerine göre kimi zaman dikkati toplayamama, okuduğunu anlayamamaya kimi zaman da okuduğunu anlayamama dikkatin dağılmasına neden olmaktadır. Dikkatle ilgili problem yaşayan bir öğrencinin aldığı bilgileri belleğine yerleştirmesi neredeyse imkânsız (Bacanlı, 2002; Erden, 2005; Senemoğlu, 2007) olduğu düşünüldüğünde dikkatin okuduğunu anlamadaki işlevi de kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin dikkatini sadece fiziki çevrede bulunan uyarıcılar düşürmez. Yüzeysel yapı, konu vb. metinle ilgili faktörlerin dikkat üzerinde etkili olacağı unutulmamalıdır. Metindeki cümlelerin gereksiz yere uzatılması, anlamdaş kelimelerden günlük hayatta daha az kullanılanların tercih edilmesi, cümle içindeki anlam ünitelerinin parçalanması, cümlelerin parçalanarak paragraf içine dağıtılması, edilgin çatı kullanımı, devrik cümle kullanımı vb. yüzeysel yapıyla ilgili tercihler öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilir. Zira öğrenciler alışkın olduğu kelimeleri, cümle ve metin yapılarını okurken hâlihazırda kendilerinde bulunan şemaları kullanmakta ve zihinsel enerjisini metni çözümlemeye değil, okuduğunu anlamaya harcamakta (Crosley, Allen ve Mcnamara, 2012; İskender ve Yiğit, 2015; Maxvell, 2011; McLaughlin, 2012;) dolayısıyla metinden hem daha çok anlam çıkarmakta hem de daha fazla ayrıntı hatırlayabilmektedir.

Tüm bu bulgulardan hareketle sınıf öğretmenlerine okuduğunu anlayamayan öğrencilerle ilgili çalışmalarında önceliği, kolayca tespit edilip iyileştirici çalışmalar yapılabilecek, metinle ilgili

faktörlere (öğrencinin metin konusu ve türüne ilişkin tutumu, metnin okunabilirliği vb.) vermeleri önerilebilir. Okuduğunu anlamayı engelleyen düşük motivasyon ve olumsuz tutum problemleri de uygun metinler seçilerek çözülebilir. Metinler yeniden düzenlenip öğrencilere uygun hâle getirilerek okuduğunu anlama problemleri giderilebilir. Örneğin öğrenciler kendilerine benzeyen kahramanların, kendi çevresine benzeyen sahnelerin veya kendi problemlerine benzeyen problemlerin çözüldüğü metinleri okumayı tercih etmektedir (Başaran, 2007). Öğretmenler de okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrenciler için okuma metinlerinin kahramanlarında veya sahnelerinde bu yönde değişiklikler yapabilir.

Araştırma sonuçları okumanın sonuç olarak değil süreç olarak değerlendirilmesinin önemini de gösterir niteliktedir. Okuduğunu anlayamayan öğrenciler daha çok metni doğru seslendirip bitirmeye odaklanmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin okumalarını takip ederken sadece doğru seslendirip seslendirmediğine değil aynı zamanda prozodik okuyup okumadıklarına da dikkat etmelidir. Öğretmenlere okumayla ilgili becerileri birlikte ele almaları, değerlendirmeleri ve geliştirmeleri önerilebilir. Araştırma sonucunda okuduğunu anlamada motivasyonel faktörlerin önemli olduğu sonucuna ulaşıldığından öğretmenlerin bir öğrencinin anlamada problem yaşadığını gördüklerinde süreci uzatıp öğrenciyi zorlamak yerine süreci kesip öğrencinin olumsuz duygularla dolmalarını önlemeleri gerektiği söylenebilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma tek yazarlı olarak yazılmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

Kaynaklar

Abadiano, H. R. ve Turner, J. (2005). Central Connecticut State University Reading fluency: The road to developing efficient and effective readers. *The NERA Journal*, 41(1), 50-56.

Akyol, H. (2014). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A.

Alamargot, D. ve Chonquoy, L. (2001). *Through The Models of Writing*. Londra: Kluwer Academic Publishers.

Allington, R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. S. J. Samuels ve A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (94-105). Newark: International Reading Association.

Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükikiz, K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985

Bashir, A. S. ve Hook, P. E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 196-200.

Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.

Başaran M. ve Akyol H. (2009). İlköğretim beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin beklentileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 226-251.

Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 77-80.

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 1303-0485.

Başaran, M. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlere ilişkin tercihleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bayraktar, İ. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 582-594.

Cain, K., Oakhill, J. ve Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.

Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3. Baskı). USA: Pearson Education Inc.

Crossley, S. A., Allen, D. ve McNamara, D. (2012). Text simplification and comprehensible input: A case for an intuitive approach. *Language Teaching Research*, 16(1), 89-108.

Çakıcı, D. (2005). *Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri.* Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dehaene, S. (2014). *Beyin nasıl Okur*. (çev. Ozan Karakaş). İstanbul : Alfa Yayıncılık.

Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76.

Engin, A. O., Aksakal, İ., Seven, M. A. ve Sayan, A. (2016) Öğrenme ve stres arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(66), 107-128.

Erden, M., (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.

Faigley, L. ve Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Compositionand Communication*, 32(4), 400-414.

Fuchs, L. S., Fuchs D., Hosp M. K. ve Jenkins J. R. (2009). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.

Garrett, J. E. (2002). Enhancing the attitudes of children toward reading: Implications for teachers and principals. *Reading Improvement*, 39(1), 21-24.

Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, ve R. Barr (Ed.), *Handbook Of Reading Research*, C. 3. (403–422). Londra: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.

Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. İstanbul: Nobel Yayınları.

Gür Erdoğan, D. ve Demir, Y. E. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-96.

Hasbrouck, J. ve Tindal G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.

İskender, H. ve Yiğit, F. (2015). Küçük yapı düzeyindeki değişimlerin öğrencilerin metni anlamalarına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(12), 450-476.

İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2). 468-487.

Karabay, A. ve Kuşdemir-Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 110-117.

Karahan, B. ve Taşdan M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. bs.). Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 7-22.

Klauda, S. L., ve Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321.

Kush, J. C., Watkins, M. W. Ve Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attidute. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 30-42.

Lai, S. A., Benjamin, R. G., Schwanenflugel, P. J., ve Kuhn, M. R. (2014). The longitudinal relationship between reading fluency and reading comprehension skills in secondgrade children. *Reading & Writing Quarterly*, 30(2), 116-138.

McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension: What every teacher needs to know. *The Reading Teacher,* 65(7), 432–440.

Maxvell, S. (2011). *The effects of two types of text modification on english language learners reading comprehension: Simplification versus elaboration*. Minnesota: Hamline University.

Noyan, A. (2000). *Yaşamda ve Hekimlikte Fizyoloj*i. Ankara: Meteksan Yayınevi.

Oakhill, J., Cain, K. ve Elbro, C. (2015). *Understanding And Teaching Reading Comprehension: A Handbook*. New York: Routledge.

Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları (Bartın Örneklemi). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123.

Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H. ve Hamilton, E. E. (2005). Spurious and Genuine Correlates of Children's Reading Comprehension. Center for improvement of early reading achievement. S. G. Paris ve S. A. Stahl (Ed.), *Children's reading comprehension and assessment* (131–160). Londra: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Price, K. W., Meisinger, E. B., Louwerse, M. M. ve D'Mello, S. (2016). The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehension. *Reading Psychology*, 37(2), 167-201.

Price, K. W., Meisinger, E. B., Louwerse, M. M., ve D'Mello, S. K. (2012). Silent reading fluency using underlining: Evidence for an alternative method of assessment. *Psychology in the Schools*, 49(6), 606-618.

Rasinski, T. V. (2004). *Assessing Reading Fluency*. HI: Pacific Resources for Education and Learning.

Saban, A, (2000). *Öğrenme-Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.

Sallabaş, E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.

Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. S. J. Samuels ve A. E. Farstrup (Ed.), *What Research Has to Say About Fluency Instruction* (24- 46). Newark: International Reading Association.

Saraçoğlu, A. S., Dedebali, N. C. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 177-193

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya).* İstanbul: Gönül Yayınevi.

Snow, C. E. (2002). *Reading For Understanding: Toward A Research And Development Program İn Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). Using Multivariate Statistics. Boston: Pearson Education Inc.

Taylor, S. E. (2011). The dynamic activity of reading. S. E. Taylor (Ed.). *Exploring silent reading fluency: Its nature and development* (pp. 3-37). Springfield: Charles C. Thomas.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-288.

Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Demirel, Özcan (Editör), *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (39- 61). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Constructivism, an education that explains better how the final learning takes place and how meaning is constructed, is accepted by field educators. According to this approach, reading, "obtained by written vocalization; perception, attention, memory, etc. Mental skills (sorting, classification, problem solving, making inferences, etc.) that reach cognition in a time controlled by cognition can be defined as being associated with prior knowledge and being newly written and growing in the mind ". Reading another word, reaching new meanings as a result of interaction with the writer; is to write a new text based on a text. According to this approach, the ultimate aim of reading education is to teach understanding (Akyol, 2014; Abadiano & Turner, 2005; Başaran, 2013; Guthrie & Wigfield, 2000; Güneş, 2007; Snow, 2002; Paris et al., 2009).

In the realization of reading, alphabet knowledge, grammar, vocabulary, comprehension of sound-letter relationship, understanding the mechanical functioning of reading, seeing, perception, meaning, evaluation, classification, ordering, etc. There are dozens of dimensions / skills / processes such as using cognitive skills skillfully, realizing the information obtained from the text with their own prior knowledge, and carrying out all these processes (Taylor, 2011). When looking at the studies on reading comprehension, it is seen that the researchers independently accepted and modeled one or more of the multidimensional-complex structure of reading, reading-meaning variable, and reading-dimension / skill / processes (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004 ; Lai, Benjamin, Schwanenflugel, & Kuhn, 2014; Oakhill, Cain, & Elbro, 2015; Snow, 2002).

In this study, it was aimed to determine the emotional and mental states of students who cannot understand what they read in the reading process. For this purpose, solutions were sought for the following sub-problems:

1. Are students who have problems in reading comprehension, aware of this situation?
2. What are the mental behaviors in the reading skill that cannot understand what he is reading?
3. What are the affective behaviors in the reading process, who cannot understand what he is reading?

Method

Interview and content analysis, among qualitative research methods, were used in this study. In the research, 4th grade students attending public primary schools in Esenler and Zeytinburnu districts of Istanbul province in the fall semester of the 2019-2020 academic year were determined as the study population. In the study, one state school in each of Esenler and Zeytinburnu districts and six of the 10 fourth grade branches in these two schools were randomly selected. The classroom teachers of these selected classes were interviewed, and a total of 195 students who were continuing their education in these classes were included in the sample and a reading comprehension test was applied to these students. After this application, in line with the opinions of the teachers, mainstreaming students, children of immigrant families and 15 students with special learning difficulties were excluded from the sample.

In the study, a semi-structured interview form was used to determine whether students who had problems in reading comprehension were aware of having a reading comprehension problem and their mental and emotional states during reading. There are four open-ended questions in this form. The questions are:

1. Do you think you understand the text (Tailor and Old Man)?
2. Why you might not understand the text?
3. What happens in your mind while reading?
4. What do you feel when you don't understand?

Result and Discussion

The categories reached regarding what is happening in the minds of students who cannot understand the text they read are as follows:

Category 1. Filling with negative emotions
Category 2. No effort to understand
Category 3.Distraction
Category 4. Focus on finishing the text
Category 5.Focus on pronunciation
Category 6. Focusing on an event / word / sentence in the text
Category 7.Excessive focus on cognitive control
Category 8.Leaving cognitive control
Category 9. Self-focus
Category 10.Losing motivation

Based on these findings, it can be said that when students cannot understand the text they read, they feel helplessness along with anger or sadness.

The results of the research show the importance of evaluating reading not as a result but as a process. Students who cannot understand what they read focus more on vocalizing and finishing the text correctly. When teachers follow their students' readings, they should pay attention not only to whether they vocalize correctly, but also whether they read prosodically. Teachers may be advised to discuss, evaluate and improve reading skills together. As the result of the research concluded that motivational factors are important in reading comprehension, it can be said that when teachers see that a student has a problem in understanding, they should interrupt the process and prevent the student from being filled with negative emotions instead of prolonging the process and forcing the student.

Avşar Tuncay, A. (2021). Ana dili Türkçe olmayan mülteci çocuklarda kelime tanıma envanterinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 59-75.

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

Geliş/Received: 02.10.2020 Kabul/Accepted:27.12.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ana Dili Türkçe Olmayan Mülteci Çocuklarda Kelime Tanıma Envanterinin Kullanımı[*]

Ayşegül AVŞAR TUNCAY[**]

Öz

İlkokul birinci sınıfa başlayan mülteci çocuklar, aynı dili konuşmadığı akranlarıyla birlikte aynı sınıfta okuma-yazmayı öğrenmeye çalışmaktadır. Birinci sınıfta, okumanın anlamlı hâle gelmesi için sınıf öğretmeni tarafından bireysel farklılıkların dikkate alınıp öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine göre okuma parçalarına yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu gerekçeyle ilkokul birinci sınıflarda mülteci çocukların da kullanabilecekleri, Kelime Tanıma Envanteri (KTE) adı altında öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini belirleyen bir ölçme aracı geliştirilmiştir. KTE, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ders kitaplarında yer alan ve günlük yaşantılarında sık kullanılan kelimelerden oluşan, dik temel yazıyla hazırlanmış her biri 20 kelimeden oluşan 40 adet kelime listesinden meydana gelmektedir. Tasarım ve geliştirme araştırma modelinin Tip 1 türünün kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu; uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş sosyoekonomik durumları farklı iki devlet okulunda öğrenim görmekte olan 32 Suriyeli mülteci ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak; KTE ve Kelime Tanıma Çizelgesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda envanterin; öğrencilerin okuma motivasyonunu arttırdığı, öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu, belirli bir rutin ve düzen çerçevesinde okutulduğunda mülteci çocuklarda da süreklilik sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli mülteci çocuklar, ilkokul birinci sınıf, kelime tanımayı değerlendirme, kelime tanıma envanteri

Use of Word Recognition Inventory with Primary School First Class Syrian Refugee Children whose Mother Tongue is not Turkish

Abstract

Refugee children starting the first grade of primary school try to learn to read and write in the same class with their peers who do not speak the same language. In the first grade, in order for reading to become meaningful, individual differences should be taken into account by teacher and should be directed to the reading texts according to the students' level of word recognition. For this reason, a measurement tool was developed under the name of the Word Recognition Inventory (WRI), which can be used by refugee children in the first grade of primary school, and determines the word recognition levels of students. World Recognition Inventory consists of a list of 40 words, each consisting of 20 words, prepared in non-italic letters, which are included in the textbooks of primary school first-year students and consist of words frequently used in their daily lives. 32 Syrian refugee primary school students who are studying at two public schools are selected by appropriate sampling method, constitute the study group of the study in which the Type 1 type of the design and development research model was used. As data collection tools; Word Recognition Inventory and Word Recognition Chart. As data collection tools; WRI and Word Recognition Chart were used. As a result of the research, it was concluded that the inventory increased students 'reading motivation, had a positive effect on students' word recognition

[*] Araştırmanın etik kurulu izni: Hacettepe Üniversitesi, 26.07.2016, 35853172/433-2359.

[**] Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Mersin, aysegulaat@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0520-1747

levels, and provided continuity in refugee children when they were taught within a certain routine and order.

Keywords: Syrian refugee children, primary school first grade, word recognition assessment, word recognition inventory

Giriş

Türkiye, tarihinin en büyük göç hareketini, Suriyeli vatandaşların demokrasi ve reform istekleriyle başlayan karışıklıklar sonucu Mart 2011'de yaşamıştır. Bu süreçte yaklaşık 4 milyona yakın Suriyeli mülteci ülke dışına göç etmek durumunda kalmış, 6 milyona yakını evlerini terk ederek ülke içinde güvenli bölgelere yerleşmiştir (Ağır ve Sezik, 2015). Türkiye bu süreçte açık kapı politikası uygulayarak, mültecilere yardım yapmış ve yapmaya da devam etmektedir (Akpınar, 2017).

Mültecilerin toplumsal uyum sürecini düşünürsek bundan olumlu veya olumsuz en çok etkilenen kitlelerden biri de çocuklardır. Mülteci çocuklar günlük yaşamlarını sürdürebilmek amacıyla çeşitli destek almaktadırlar fakat eğitim konusunda sıkıntılar yaşamaları gelecekte hem ülke vatandaşı için hem de kendileri için büyük tehditler oluşturulabilir. Benzer biçimde Seydi (2014) Suriye'deki çatışmaların en fazla etkilediği konuların başında çocuk ve gençlerin eğitim süreçleri olduğunu ifade etmektedir. Özellikle mülteciler içerisinde çocukların büyük bir çoğunluğu (%45) oluşturması, öğrenim çağındaki çocukların eğitimine dikkat çekilmesini zorunlu hale getirmektedir (Sağlam ve İlksen-Kanbur, 2017). Eğitimin, bireylerin diğer temel haklarına da erişmelerini mümkün kılan en önemli haklardan bir tanesi olduğu düşünülürse (Sinclair, 2001), eğitim göç etmek zorunda kalan mülteciler için ayrıca bir önem arz etmektedir.

Türkiye'de yabancı öğrencilerin eğitimine yönelik izlenmesi gereken hususlar Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri genelgesinde belirtilmiştir. Suriyeli mülteci çocuklara yönelik eğitim hizmetlerini yürütmek üzere 2018 yılında Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne (HBOGM) bağlı Göç ve Acil Durum Eğitim Başkanlığı kurulmuştur (HBOGM, 2020). HBOGM, okul çağındaki çocukların resmi okullara yönlendirilmesi, anaokulu ve birinci sınıfa kayıtların zorunlu hale gelmesi, ara sınıf öğrencileri için yoğun Türkçe eğitimi sağlanmasına yönelik çalışmalar yapmıştır (Tuğluk ve Avcı, 2018). Eğitim alabilecekleri kurumlar arasında yer alan devlet okulları, Suriyeli mülteci çocukların en çok tercih ettikleri alternatifler arasındadır. Diğer alternatifler ise; geçici eğitim merkezleri, Suriyeliler tarafından açılan özel eğitim kurumları ve Suriyelilere yönelik yaygın eğitim hizmetleri veren kurumlardır (Emin, 2016). Devlet okullarının yaygın olması, ücretsiz ve karma bir ortam sunması Suriyeli mülteci çocukların eğitimi konusunda tercih edilme nedenlerindeki önemini de arttırmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017'den itibaren kademeli olarak resmi okullara kaydedilen gruplar arasında yer alan ilkokul birinci sınıf öğrencileri, ara sınıf öğrencileri gibi yoğun Türkçe eğitimine tabi tutulmadıkları için aynı dili konuşmadıkları akranlarıyla birlikte öğrenim görmektedirler. Evde ebeveynlerinin Türkçe bile konuşmadığı bu çocuklar, yaşıtlarıyla birlikte aynı sınıfta okuma-yazmayı öğrenmeye çalışmaktadırlar. Zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli mülteci çocuklara eğitim öğretim fırsatlarının sağlandığı devlet okullarında, özellikle ilkokul birinci sınıfta öğrenim görmek çocuklar için hiç de kolay olmamaktadır.

Okul hayatının en önemli dönemlerinden biri olan ilkokul birinci sınıfta öğrencinin temel öğrenme ihtiyaçlarının başında okuma-yazmayı öğrenme gelmektedir. Son derece karmaşık bir beceri olan okuma-yazma süreci iki öğeden oluşmaktadır. Bu öğelerden biri, okunan kelimenin tanınması, diğeri ise okunan kelimenin anlamının bilinmesidir. Çocukların yalnızca okuduğu ve yazdığı kelimeleri anlayabilecekleri bir dilde okuma yazma öğrenebildikleri düşünüldüğünde (Öztunç, 1994); sosyal yaşantılarında ve aile içerisinde duyduğu kelimeleri yazılı olarak görmeleri, çocukların kelimeyi anlamlandırmalarını kolaylaştıracaktır (Avşar Tuncay, 2017). Bu durum, ana dili Türkçe olmayan mülteci çocukların hem Türkçeyi hem de okuma-yazmayı öğrenmeleri için zorlayıcı olmaktadır. Sosyal çevrelerinde konuşulan dil ve çevrelerinde yer alan görseller kelimeyi tanıma evresinde anlamlandırmalarını geciktirebilir. Dolayısıyla mülteci çocukların hem görsel hem de yazılı olarak Türkçe kelimelere maruz bırakılıp kelime tanımalarının otomatikleşmesini sağlamak gerekmektedir.

Bir sınıf öğretmeni için öğrencisinin okuma metninde geçen kelimeyi tanıması ve okumayı anlamlandırması son derece önemlidir. Kelime tanımanın anlamlandırma için önemli olduğu dönemlerden biri olan ilkokul yılları, öğretmen ve öğrenci için bazı anların sancılı geçtiği dönemlerdir. Özellikle Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre, ilkokul birinci sınıfta ses gruplarının belirli bir zaman diliminde verilme zorunluluğu öğretmen ve öğrenci için birtakım sorunlar teşkil etmektedir. Öğretmen, öğrencinin o ses grubuyla oluşturulan kelimeleri okuyup okuyamadığını tespit edemeden ses grubunu tamamlayıp zaman kısıtlamasından dolayı diğer ses grubunu işlemeye devam etmektedir. Ses grubuyla oluşturulan kelimeleri tam olarak okuyamadan diğer ses grubuna geçen öğrenci için bu sorun ses grupları tamamlanıncaya kadar katlanarak devam etmektedir. Bu nedenle diğer ses gruplarına geçmeden önce tamamlanan her ses grubunu öğrencinin eksiksiz okuyup okuyamadığını ortaya koymak adına öğrencilerde bireysel olarak kullanılabilecek bir değerlendirme aracının olması gerekmektedir. Bu gerekçeyle öğrencilerin kelime tanımada bağımsız, öğretimsel ve endişe düzeylerinden hangisinde yer aldığı belirlenebilecek, kelime tanıma düzeylerine göre öğrencilerin okuma parçalarına yönlendirilmesi sağlanabilecektir. İlkokul birinci sınıflarda mülteci çocukların da kullanabilecekleri, Avşar Tuncay (2017) tarafından "Kelime Tanıma Envanteri" (KTE) adı altında geliştirilen bir değerlendirme aracı ile öğrencilerin kelime tanıma becerilerini, kelime tanımanın otomatikliğini belirlemek ve değerlendirmek mümkün olabilmektedir. Daha önce ilkokul birinci sınıflarda uygulanan KTE'nin öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini belirleyerek kelime tanıma becerilerinin değerlendirilmesine ve bireysel ihtiyaçlarına uygun olan okuma çalışmalarının yapılmasına katkı sağladığı görülmektedir (Avşar Tuncay ve Dedeoğlu, 2020). Ana dili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf mülteci öğrencilerde uygulanan bu çalışmanın KTE'nin mülteci öğrencilerin Türkçe kelimeyi tanımasında ve öğretmenlere öğrencinin kelime tanıma becerisinin değerlendirilmesinde yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı; sürece dayalı olarak hazırlanan ve değerlendirilen, iyi bir ölçme aracı niteliklerini taşıyan ve öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini tespit etmeye yönelik geliştirilen KTE'nin ilkokul birinci sınıf mülteci çocukların Türkçe kelimeleri tanıma düzeylerini belirlemede etkililiğini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilkokul birinci sınıf mülteci çocukların Türkçe kelimeleri tanıma düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen bir aracın uygulanması bakımından tasarım ve geliştirme araştırma modelinin Tip 1 Ürün ve Araç Araştırması türü kullanılmıştır. Eğitimde kullanılmak üzere yeni bir aracın geliştirildiği ve geliştirilen aracın okullarda uygulanabilirliğinin, eğitim bakımından çocuk üzerindeki etkililik ve verimliliğinin ortaya konduğu araştırmalar 'tasarım ve geliştirme araştırması (TGA)' olarak adlandırılmaktadır (Richey ve Klein, 2008). Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016) TGA'yı Tip-1 ve Tip-2 olmak üzere iki kategoride toplamıştır. Tip-1'de eğitimde kullanılmak üzere bir araç geliştirilip uygulanabilirliği test edilirken; Tip-2'de araç yerine model geliştirilip uygulanabilirliği test edilir. Tip-1 türünde eğitimde kullanılacak aracın geliştirilme süreci üç aşamadan oluşur. Bunlar; analiz, araç geliştirme, son olarak da aracın değerlendirilme aşaması olarak tanımlanabilir (Mutlu, 2016). Yeni ürün olarak Avşar Tuncay (2017) tarafından tasarlanan ve geçerliği-güvenirliği test edilip uygulanabilirliği denenmiş olan KTE'nin mülteci birinci sınıf öğrencilerde kullanıldığı bu araştırmanın yapı bakımından tasarım ve geliştirme araştırma modelinin Tip-1 Ürün ve Araç Araştırması türüne uygun olduğu görülmektedir.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; iki devlet okulunda öğrenim görmekte olan ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş 32 Suriyeli mülteci ilkokul birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Okulların seçiminde çeşitlilik sağlamak adına sosyoekonomik durumları göz önünde tutulmuş, alt ve üst sosyoekonomik duruma sahip okullarda öğrenim gören öğrenciler belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzeyin seçilme amacı, Suriyeli mülteci öğrencilerin yaşadıkları çevrede ve yetiştikleri aile ortamında karşılaştıkları Türkçe kelimeleri okurken kelime tanıma düzeyleri arasındaki farklılığı tespit etmektir. Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin 22'sinin kadın (%68,75), 10'unun (%31,25) erkek olduğu

görülmektedir. Yaşa (ay) göre incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 5'inin (%15,62) 72 aydan küçük (69-71 ay), 27'sinin (%84,38) 72 ay ve üzeri ay aralığında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 16'sının (%50) üst seviyede sosyoekonomik duruma sahip ilkokulda, 16'sının (%50) alt seviyede sosyoekonomik duruma sahip ilkokulda olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim alıp-almama değişkenine göre öğrencilerin 20'sinin (%62,5) okul öncesi eğitim aldığı, 12'sinin (%37,5) okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe kelimeleri tanıma düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama araçları olarak, Avşar Tuncay (2017) tarafından geliştirilen KTE ve Kelime Tanıma Çizelgesi kullanılmıştır.

KTE'de yer alan kelimeler Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokul birinci sınıflarda okutulması önerilen Türkçe, Hayat Bilgisi ve Matematik ders kitaplarında yer alan ve mülteci öğrencilerin günlük yaşantılarında sıklıkla karşılaştıkları kelimelerden seçilmiştir. Dik temel yazıyla hazırlanmış KTE'de, toplamda 800 kelimeden oluşan 40 tane kelime listesi bulunmaktadır. Envanterde 20 punto ile yazılan kelimelerden oluşan listeler, her biri bir sayfada yer alacak şekilde düzenlenmiştir. KTE'de yer alan kelimeler; yalın hâlde sunulmuş, öğrencilerin yaşına, bilgi düzeyine ve sınıf seviyesine uygun, hece sayısı, harf sayısına göre basitten karmaşığa doğru sıralanmış, sözcük çeşitliliğinin orantılı olduğu (benzer isim, sıfat, fiil kullanımı gibi…) 20 kelimeden oluşan listelerden meydana gelmiştir. Envanterde yer alan kelime listelerinin ses grupları ve liste sayısının gösteriliş biçimi Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.
KTE'de Seviyelere Göre Hazırlanan Kelime Listelerinin Grup ve Sayılarının Dağılımı

Seviyeler	Ses Grupları	KTE Liste Sayısı
1. Seviye	E, L, A, N	1
2. Seviye	İ, T, O, B, U	5
3. Seviye	K, I, R, Ö, S, Ü	5
4. Seviye	M, D, Ş, Y, C, Z	15
5. Seviye	Ç, G, P, H	8
6. Seviye	F, V, Ğ, J	6
Toplam		40

Veri toplama araçlarının diğeri olan Kelime Tanıma Çizelgesi, KTE'nin aksine öğrencilerin göremeyeceği şekilde sadece uygulayıcının kullanımı için tasarlanmış ölçme araçlarıdır. KTE'deki kelime listelerinin aynısının yer aldığı Kelime Tanıma Çizelgesinde, uygulayıcı öğrencilerin doğru/yanlış okuduğu kelimeleri kaydeder. Kelime Tanıma Çizelgesi'nde öğrencilerin doğru okudukları kelimeler "√" işaretiyle işaretlenip, hatalı okudukları kelimeler de okundukları gibi yazılır. Öğrencilerin yaptıkları okuma hataları, Roe ve Burns (2007) tarafından belirlenen tersine çevirme, ekleme yapma, çıkarma yapma, yanlış telaffuz, yerine koyma, tekrarlama ve son olarak öğretmenin doğruyu söylemesi şeklindedir. Çizelgede uygulayıcının öğrencinin okuduğu doğru ve yanlış kelimeleri belirtebileceği doğru ve yanlış sayısı ile okuma sürelerini kaydedebileceği bir alan bulunmaktadır. Çizelgede öğrencilerin verdikleri cevaplar doğru/yanlış (1/0) olarak kodlansa da hataların birden fazla kod (tersine çevirme, ekleme yapma, çıkarma yapma, yanlış telaffuz, yerine koyma, tekrarlama ve öğretmenin doğruyu söylemesi) içermesi bakımından güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Buna göre KTE'nin tüm listelerinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .970 olduğu görülmektedir. Hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması envanterin güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Verilerin Toplanması

Uygulamaya, sınıflarında mülteci öğrenci bulunan birinci sınıf öğretmenlerine çalışmanın amacı, kapsamı, öğrencilere nerede ve nasıl bir uygulama yapılacağı hakkında bilgiler verilerek başlanmıştır. Süreç, yeni ses grubu verildikçe mültecilere bir önceki ses grubundan elde edilen kelime listelerinin okunmasıyla devam etmiştir. Uygulamalar, kütüphane içerisinde yer alan boş bir çalışma odasında yapılmıştır. Uygulama sırasında mülteci öğrenci KTE'de yer alan kelime listelerini okurken, uygulayıcı aynı listelerin yer aldığı ama aynı zamanda işaretleme de yapabileceği Kelime Tanıma Çizelgesi'ni takip etmektedir. Çalışma odasında yer alan bir masada uygulayıcı ile öğrenci, öğrencinin uygulayıcının işaretlemelerini göremeyeceği şekilde karşı karşıya oturmuşlardır. Mülteci öğrencilerin özellikle okuma düzeyi zayıf olanların, bir yabancının yanında okumak istememesi çok doğaldır. Bunun için uygulayıcının öğrenciyi cesaretlendirmesi ve okumaya geçmeden önce öğrenciyle kısa kısa sohbet etmesi gerekmiştir. Öğrenciden kelimeleri tek tek sırayla okuması istenmiş, eğer kelimeyi okuması 10 saniyeden fazla sürdüyse sıradaki kelimeye geçmesi için öğrenci cesaretlendirilmiştir. Kelime Tanıma Çizelgesinde okuduğu kelimeler doğru/yanlış şeklinde kodlanmış ve toplam okuma süresi de kaydedilmiştir. Uygulayıcı çizelgeye doğru okunan her kelime için "√" işareti koymakta, hatalı okunan kelimeleri de okunduğu gibi yazmaktadır. Hatalı okunan kelimelerde ne tür okuma hatası yapıldığı değerlendirme aşamasında belirlenmektedir (Roe ve Burns, 2007). KTE uygulamasında uygulayıcının Kelime Tanıma Çizelgesinde izlediği adımlar şu şekilde sıralanmaktadır: 1. Başlangıç düzeyinde yer alan kelimeler zor da olsa öğrencilere okutulmakta, doğru okunan kelimelerin karşısına uygulayıcının çizelgesinde "√" işareti koymaktadır. 2. Öğrencinin hatalı okuduğu kelimeler uygulayıcının çizelgesinde okunduğu şekilde kaydedilmekte ve ödün verilmemektedir. 3. Öğrenci hatalı okuyup daha sonraki kelimeye geçmeden önce hatasını düzeltirse uygulayıcı çizelgesinde bunu belirterek doğru kabul etmekte ve bu kelime için ödün verilebilmektedir. 4. Öğrenci bir kelimeyi doğru okumadan önce birkaç defa hatalı okursa, hiçbir ödün verilmemektedir. 5. Öğrenci kelime okuma sırasında on saniyeden fazla bir süre bekliyorsa, uygulayıcı bir sonraki kelimeyi sunmakta ve ödün verilmemektedir. 6. Öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısı kelime tanıma düzeyi puanına denktir (Silvaroli ve Wheelock, 2011; Woods ve Moe, 2011; Bader ve Pearce, 2013; Shanker ve Cockrum, 2014).

Hem A İlkokulunda hem de B ilkokulunda ilk seviye ses grubunun verilmeye başlamasından itibaren kelime listeleri sırasıyla 32 öğrenciye okutulmaya başlanmıştır. Toplamda 16 hafta, 288 saat süren uygulamalarda, 20 kelimeden oluşan 40 kelime listelerinde yer alan 800 kelime birinci sınıf mülteci öğrencilere okutulmuştur.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin yaptıkları hatalara göre listede yer alan kelimelerin kaçını doğru, kaçını yanlış okudukları belirlenmiştir. "Kelime Tanıma Çizelgesi"nden alınan puanlar doğrultusunda doğru okunan kelime sayısı öğrencinin asıl puanını gösterecektir. Envanterin uygulanması sırasında eğer çocuk listede yer alan 20 kelimenin 19 tanesini eksiksiz okuyabilirse onun kelime tanıma düzeyi %95 olacaktır. Bu da çocuğun "Bağımsız Okuma Düzeyi" nde olduğunu gösterir. "Öğretimsel Okuma Düzeyi" nde olan çocuk 20 kelimenin en fazla 3 tanesinde okuma hatası yapabilir ve bu da başarısının %85 ve üzeri düzeyinde olduğunu gösterir. "Endişe Düzeyi" nde olan çocuk için okuyamadığı kelime sayısı oldukça fazladır ve bu da her 20 kelimenin 3 tanesinden daha fazla okuma hatası yapabileceği anlamına gelir. Bu çocuklar için kelime tanımada %85'in altında bir başarı sağlandığını gösterir (Roe ve Burns, 2007). Aslında okuma envanterinde yer alan kelime listelerinin okutulması sırasında öğrenci listelerdeki kelimeleri öğretimsel ve bağımsız düzeyde okursa diğer ses grubuna geçiş yapabilirken, endişe düzeyinde yer alırsa bulunduğu ses grubundan bir alt seviyedeki grubun kelimelerini okuması istenmektedir. Fakat bu çalışmada kelimelerin okunma düzeyinin de araştırılmasından dolayı Türkçe kelimelerden hangi kelimenin mülteciler tarafından okunduğunun, hangi kelimenin okunamadığının karar verilmesi açısından yol göstereceği için listelerin tamamı öğrenciler tarafından okunmuştur. Öğrencilerin kelime tanıma listelerini okurken elde edilen verilerin çözümlenmesinde yaptığı okuma hatalarının kaydedildiği "Kelime Tanıma Çizelgesi" öğrencilerin doğru okuduğu her kelimeye 1 puan,

yanlış okuduğu her kelimeye de 0 puan verilerek analiz edilmiş ve okuma düzeyi bu puana göre belirlenmiştir. Yapılan okuma hataları ise betimsel analiz kullanılarak yorumlanmıştır.

"Kelime Tanıma Çizelgesi"ne kaydedilen veriler bilgisayar ortamında "SPSS 22.0" paket programında analiz edilmiş, öğrenciler arasında çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır. Veriler tablo haline getirilmiş, sonuçlar 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğrencileri cinsiyete, yaşa (ay), sosyoekonomik düzeyine, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre karşılaştırmada T-testi kullanılmıştır.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni

Bu çalışma; Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonunun aşağıda yer alan bilgileri verilmiş toplantı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Tarih: 26. 07. 2016

Sayı: 35853172/433-2359

Bulgular

Bu bölümde, kelime tanımaya yönelik geliştirilen KTE'nin ilkokul birinci sınıf mülteci öğrencilerin Türkçe kelimeleri tanıma düzeylerini belirlemeye ilişkin bulgular yorumlanarak verilmiştir.

KTE Tüm Kelime Tanıma Listelerine Ait Bulgular

Aşağıda KTE uygulamasında tüm kelime listelerinde birinci sınıf mülteci öğrencilerin en çok doğru okudukları Türkçe kelimeler, bu kelimelerin türleri, yapılan hata sayısı ve ne tür hatalar yaptıkları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Mülteci Öğrencilerin KTE'de En Çok Doğru Okudukları Kelimelere Ait Bulgular

Kelime Listeleri	Kelimeler	Kelime Türü	Hata Sayısı	Hata Türü
1. Seviye Kelime Listesi	El	İsim	1	Yerine Koyma
			1	Öğretmenin söylemesi
2. Seviye Kelime Listesi	At	İsim	1	Yerine Koyma
3. Seviye Kelime Listesi	Nar	İsim	-	-
	Sel	İsim	-	-
	Sarı	İsim-Sıfat	-	-
4. Seviye Kelime Listesi	Dede	İsim	1	Ekleme Yapma
	Kuş	İsim	-	-
	Kitap	İsim	-	-
5. Seviye Kelime Listesi	Gül	İsim-Fiil	-	-
	Ev	İsim	-	-
6. Seviye Kelime Listesi	Yuva	İsim	-	-
	Sevgi	İsim	-	-

Tablo 2'ye göre KTE uygulanan öğrencilerin tüm kelime listelerine ait doğru okudukları kelimelerden elde edilen en dikkat çeken bulgu; 3., 5. ve 6. Seviye kelime listelerinin öğrencilerin tamamı tarafından hatasız okunmasıdır. Diğer listelerde en fazla 1 hata ya da 2 hata yapılmıştır. Bu kelimelerin öğrencilerin günlük yaşantılarında en sık duydukları kelimeler ve Karadağ'a göre (2013) öğrencilerin hedef kelime listelerinde yer alması gereken kelimelerden olduğu görülmektedir. Kelime türlerine göre bakılacak olunursa, en çok doğru okunan Türkçe kelimelerin türü isimdir. Kelime türü ile hata türü arasında ilişki kurulacak olunursa bu ilişki isim kelime türü ile yerine koyma hatası arasında kurulabilir.

Aşağıda KTE uygulamasında tüm kelime listelerinde birinci sınıf mülteci öğrencilerin en çok yanlış okudukları Türkçe kelimeler, bu kelimelerin türleri, yapılan hata sayısı ve ne tür hatalar yaptıkları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.
Mülteci Öğrencilerin KTE'de En Çok Yanlış Okudukları Kelimelere Ait Bulgular

Kelime Listeleri	Kelimeler	Kelime Türü	Hata Sayısı	Hata Türü
1. Seviye Kelime Listesi	Anneanne	İsim	18	Çıkarma Yapma
			8	Ekleme Yapma
2. Seviye Kelime Listesi	Atleti	İsim	24	Çıkarma Yapma
3. Seviye Kelime Listesi	Kask	İsim	17	Ekleme Yapma
4. Seviye Kelime Listesi	Sorumsuzluk	İsim	15	Çıkarma Yapma
5. Seviye Kelime Listesi	Müzayede	İsim	9	Çıkarma Yapma
6. Seviye Kelime Listesi	Misafirlik	İsim	7	Çıkarma Yapma

Tablo 3'e göre KTE uygulanan öğrencilerin tüm kelime listelerine ait doğru okudukları kelimelerden elde edilen en dikkat çeken bulgu; 1. Seviye Kelime Listesinde yer alan "Anneanne" kelimesini çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tamamına yakınının hatalı okumasıdır. Bu kelimenin okunuşunu "Anne" kelimesi ile karıştırarak çıkarma hatası yapmalarına ve bazı öğrencilerin de iki ünsüz harfin yan yana gelmesinde zorluk çektikleri için ekleme yapma ihtiyacı hissetmelerine bağlayabiliriz. Hatalı okunan kelimelerin yabancı kökenli olmaları da dikkati çeken bulgular arasındadır. Listelerde yer alan kelimelerin okunuşunda hataların en fazla çıkarma yapma hata türüyle yapıldığı bunu ekleme yapma hata türünün izlediği görülmektedir. Kelime türlerine göre bakılacak olunursa, en çok yanlış okunan kelimelerin türü isimdir. Kelime türü ile hata türü arasında ilişki kurulacak olunursa bu ilişki isim kelime türü ile çıkarma yapma hatası arasında kurulabilir.

KTE Okunma Sürelerine Ait Bulgular

Listelerin okunma sürelerine bakılacak olunursa en hızlı okunan listenin 4. Seviye Listelerinden 2. Liste; en yavaş okunan listenin de 4. Seviye Listelerinden 13. listenin olduğu görülmektedir. Listelerin okunma süreleri ve seviyeleri arasında bir ilişki kurulacak olunursa, listelerin seviyeleri ilerledikçe okunma hızları da aynı oranda artmaktadır. Bir diğer ifadeyle listeler ilerledikçe ve zorluk derecesi de aynı oranda arttıkça öğrencilerin okuması da hız kazanmıştır. En hızlı okunan liste 25 saniyede, en yavaş okunan liste de 2 dakikada okunmuştur.

Mülteci Öğrencilerin KTE Kelime Listelerindeki Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular

KTE, 40 tane kelime listesinden oluştuğu için öğrencilerden toplamda 800 kelime okuması istenmektedir. Bu 40 listenin ortalamasına bakılarak kelime tanıma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Birinci seviye kelime listesi sadece bir tane listeden oluştuğu için 19-20 kelimeyi doğru okuyan öğrenciler bağımsız düzeyde; 17-18 kelimeyi doğru okuyan öğrenciler öğretimsel düzeyde; 16 kelime ve aşağısını doğru okuyan öğrenciler de endişe düzeyindedir. İkinci ve üçüncü seviye kelime listeleri toplamda 5 listeden oluştuğu için öğrencilerden toplamda 100 kelime okuması istenmektedir. Bu 5 listenin ortalamasına bakılarak kelime tanıma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla 100-95 kelime arasında doğru okuyan öğrenciler bağımsız düzeyde; 94-85 kelimeyi doğru okuyan öğrenciler öğretimsel düzeyde; 84 ve aşağısı kelimeyi doğru okuyan öğrenciler de endişe düzeyindedir. Dördüncü seviye kelime listeleri toplamda 15 listeden oluştuğu için öğrencilerden toplamda 300 kelime okuması istenmektedir. Bu 15 listenin ortalamasına bakılarak kelime tanıma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Kelimelerden 300-285 kelime arasında doğru okuyan öğrenciler bağımsız düzeyde; 284-255 kelimeyi doğru okuyan öğrenciler öğretimsel düzeyde; 254 ve aşağısı kelimeyi doğru okuyan öğrenciler de endişe düzeyindedir. Beşinci seviye kelime listeleri toplamda 8 listeden oluştuğu için öğrencilerden toplamda 160 kelime okuması istenmektedir. Bu 8 listenin ortalamasına bakılarak kelime tanıma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Kelimelerden 160-152

kelime arasında doğru okuyan öğrenciler bağımsız düzeyde; 151-136 kelimeyi doğru okuyan öğrenciler öğretimsel düzeyde; 135 ve aşağısı kelimeyi doğru okuyan öğrenciler de endişe düzeyindedir. Altıncı seviye kelime listeleri toplamda 6 listeden oluştuğu için öğrencilerden toplamda 120 kelime okuması istenmektedir. Bu 6 listenin ortalamasına bakılarak kelime tanıma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Kelimelerden 120-114 kelime arasında doğru okuyan öğrenciler bağımsız düzeyde; 113-102 kelimeyi doğru okuyan öğrenciler öğretimsel düzeyde; 101 ve aşağısı kelimeyi doğru okuyan öğrenciler de endişe düzeyindedir. Aşağıda KTE'de yer alan kelime listelerini okuyan mülteci birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini gösteren Tablo 4 yer almaktadır.

Tablo 4.
Mülteci Öğrencilerin KTE Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri

Kelime Tanıma Düzeyleri	1. Seviye Kelime Listesi		2. Seviye Kelime Listesi		3. Seviye Kelime Listesi		4. Seviye Kelime Listesi		5. Seviye Kelime Listesi		6. Seviye Kelime Listesi	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bağımsız Düzey	-	-	-	-	-	-	2	6,3	6	18,8	14	43,8
Öğretimsel Düzey	4	12,5	5	15,6	4	12,5	9	28,1	20	62,5	18	56,3
Endişe Düzeyi	28	87,5	27	84,4	28	87,5	21	65,6	6	18,8	-	-
Toplam	32	100	32	100	32	100	32	100	32	100	32	100

Tablo 4'e göre ilk üç seviye kelime listelerinde bağımsız düzeyde hiç öğrenci bulunmamakta; dördüncü seviye kelime listelerinde 2, beşinci seviye kelime listelerinde 6 ve en son altıncı seviye kelime listelerinde de sayının 14 olduğu görülmektedir. Öğretimsel düzeyde yer alan öğrenci sayısı birinci seviye kelime listelerinde 4, ikinci seviye kelime listelerinde 5, üçüncü seviye kelime listelerinde 4, dördüncü seviye kelime listelerinde 9, beşinci seviye kelime listelerinde 20 ve son olarak altıncı seviye kelime listelerinde 18 olduğu görülmektedir. Aynı şekilde endişe düzeyine bakılacak olunursa sayının en fazla birinci ve üçüncü seviye kelime listelerinde olduğu görülmektedir ve bu sayı 28'dir. İkinci seviye kelime listelerinde 27, dördüncü seviye kelime listelerinde 21, beşinci seviye kelime listelerinde 6 ve son olarak altıncı seviye kelime listelerinde endişe düzeyinde öğrencinin olmadığı görülmektedir. Buna göre endişe düzeyinde yer alan öğrenci sayısı kelime listeleri ilerledikçe azalmakta; bağımsız düzeyde yer alan öğrenci sayısı kelime listeleri okundukça artmaktadır. Bu bulgu, öğrencinin öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade etmektedir.

KTE Uygulanan Mülteci Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

KTE uygulanan mülteci öğrencilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla çarpıklık, basıklık, aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistiklere bakılmıştır. Listelerde yer alan kelime sayıları birbiriyle aynı olmadığından listeler arasında karşılaştırmayı kolaylaştırmak için en yüksek puana göre puanlar yeniden ölçeklendirilmiştir. Buna göre seviyeler arasında en fazla kelime 300 kelime ile 4. Seviye Kelime Listelerinde bulunmaktadır. 1. Seviye Kelime Listesi toplamda 20 kelimeden oluştuğu için 15 ile; 2. ve 3. Seviye Kelime Listeleri toplamda 100 kelimeden oluştuğu için 3 ile; 5. Seviye Kelime Listeleri 160 kelimeden oluştuğu için 1.87 ile ve 6. Seviye Kelime Listeleri 120 kelimeden oluştuğu için 2.5 ile çarpılmıştır. Listelerin aritmetik ortalamaları, ortanca ve modları karşılaştırıldığında normalden aşırı uzaklaşmadığı, birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir. Ancak bu üç istatistik için belirlenmiş bir ölçüt olmadığından çarpıklığa ve basıklığa bakılmasının daha uygun olduğu söylenebilir. Çarpıklık katsayısı basıklık katsayısına göre daha kritik sonuçlar verir. Çarpıklık katsayısının -1 ile +1 arasında değer alması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla tüm kelime listelerinde yer alan değerlere göre çarpıklık değerinin -1'den uzaklaştığı görülmüştür.

Dolayısıyla tüm verilerin normal dağılım gösterdiği düşünülmüştür. Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda uygulanan parametrik testlere ait bulgular aşağıda verilmiştir.
KTE'de yer alan kelime listelerini okuyan mülteci öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin cinsiyet değişkenine ait T-testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
KTE Uygulanan Mülteci Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Kelime Tanıma Düzeyleri	Cinsiyet	N	Ortalama	ss	sd	t	p
1. Seviye Kelime Listesi	Kadın Erkek	22 10	10,22 11,30	,86 1,69	30	-,626	,536
2. Seviye Kelime Listesi	Kadın Erkek	22 10	64,45 75,70	3,22 4,65	30	-1,967	,058
3. Seviye Kelime Listesi	Kadın Erkek	22 10	71,31 79,10	2,11 3,14	30	-2,055	,049
4. Seviye Kelime Listesi	Kadın Erkek	22 10	229,81 254,70	5,85 11,80	30	-2,120	,042
5. Seviye Kelime Listesi	Kadın Erkek	22 10	143,90 145,20	1,77 3,40	30	-,371	,713
6. Seviye Kelime Listesi	Kadın Erkek	22 10	113,04 111,70	1,08 1,49	30	,708	,484

Tablo 5'e göre kelime listelerinin 1. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= -.626, p>.05); 5. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= -,371 p>.05) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= ,708 p>.05) mülteci birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır. 2. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= -1.967, p<.05); 3. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= -2.055, p<.05); 4. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= -2.120, p<.05) mülteci birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Elde edilen fark erkek öğrenciler lehinedir. Bu bulgu erkek mülteci öğrencilerin kız mülteci öğrencilere göre okuma düzeylerinin daha iyi olduğu anlamına gelmektedir.

KTE'de yer alan kelime listelerini okuyan mülteci öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin yaş değişkenine ait T-testi sonuçları Tablo 6'de sunulmuştur.

Tablo 6.
KTE Uygulanan Mülteci Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Kelime Tanıma Düzeyleri	Yaş (ay)	N	Ortalama	ss	sd	t	p
1. Seviye Kelime Listesi	72 ay altı 72 ay ve üzeri	5 27	9,60 10,74	6,26 4,16	30	-,520	,607
2. Seviye Kelime Listesi	72 ay altı 72 ay ve üzeri	5 27	68,40 67,88	17,24 15,71	30	,066	,948
3. Seviye Kelime Listesi	72 ay altı 72 ay ve üzeri	5 27	71,60 74,14	11,52 10,40	30	-,496	,624
4. Seviye Kelime Listesi	72 ay altı 72 ay ve üzeri	5 27	237,20 237,66	34,14 32,81	30	-,029	,977
5. Seviye Kelime Listesi	72 ay altı 72 ay ve üzeri	5 27	145,80 144,03	3,89 9,67	30	,397	,694
6. Seviye Kelime Listesi	72 ay altı	5	115,00	3,08	30	1,177	,249

72 ay ve üzeri	27	112,18	5,13	

Tablo 6'ya göre kelime listelerinin 1. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= -.520, p>.05); 2. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= ,066 p>.05); 3. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= -,496 p>.05); 4. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= -.029, p>.05); 5. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= ,397 p>.05) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= 1,177 p>.05) mülteci birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır. Bu bulgu mülteci öğrencilerin okuma düzeylerine yaş değişkeninin etki etmediğini göstermektedir.
KTE'de yer alan kelime listelerini okuyan mülteci öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin sosyoekonomik durum (SED) değişkenine ait T-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
KTE Uygulanan Mülteci Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Sosyoekonomik Durum (SED) Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Kelime Tanıma Düzeyleri	SED	N	Ortalama	ss	sd	t	p
1. Seviye Kelime Listesi	Üst	16	13,06	3,87	30	3,808	,001
	Alt	16	8,06	3,54			
2. Seviye Kelime Listesi	Üst	16	75,81	9,28	30	3,236	,003
	Alt	16	60,12	17,02			
3. Seviye Kelime Listesi	Üst	16	78,68	7,36	30	3,004	,005
	Alt	16	68,81	10,89			
4. Seviye Kelime Listesi	Üst	16	244,37	35,73	30	1,190	,243
	Alt	16	230,81	28,32			
5. Seviye Kelime Listesi	Üst	16	148,37	7,36	30	2,828	,008
	Alt	16	140,25	8,82			
6. Seviye Kelime Listesi	Üst	16	113,87	5,21	30	1,456	,156
	Alt	16	111,37	4,47			

Tablo 7'ye göre kelime listelerinin 4. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= 1,190, p>.05) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$=1,456 p>.05) mülteci birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında sosyoekonomik durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır. 1. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= 3.808, p<.05); 2. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= 3.236, p<.05); 3. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= 3.004, p<.05) ve 5. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= 2,828, p>.05) mülteci birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında sosyoekonomik durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Elde edilen fark üst sosyoekonomik duruma sahip mülteci öğrenciler lehinedir. Bu bulgu, sosyoekonomik düzeyi iyi olan mülteci öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin sosyoekonomik düzeyi iyi olmayan mülteci öğrencilere göre daha iyi olduğunu göstermektedir.
KTE'de yer alan kelime listelerini okuyan mülteci öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine ait T-testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.
KTE Uygulanan Mülteci Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Kelime Tanıma Düzeyleri	Okul Öncesi Eğitim	N	Ortalama	ss	sd	t	p
1. Seviye Kelime Listesi	Almış	20	12,80	3,72	30	4,806	,000
	Almamış	12	6,83	2,75			
2. Seviye Kelime Listesi	Almış	20	73,75	9,91	30	3,030	,005

3. Seviye Kelime Listesi	Almamış	12	58,33	18,97	30	2,684	,012
	Almış	20	77,25	8,23			
4. Seviye Kelime Listesi	Almamış	12	67,91	11,41	30	1,274	,212
	Almış	20	243,20	32,56			
5. Seviye Kelime Listesi	Almamış	12	228,25	31,36	30	2,933	,006
	Almış	20	147,55	8,10			
6. Seviye Kelime Listesi	Almamış	12	138,91	7,99	30	1,548	,132
	Almış	20	113,65	4,80			
	Almamış	12	110,91	4,88			

Tablo 8'e göre kelime listelerinin 4. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= 1,274, p>.05) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$=1,548 p>.05) mülteci birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır. 1. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= 4.806, p<.05); 2. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= 3.030, p<.05); 3. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= 2.684, p<.05) ve 5. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(30)}$= 2,933, p>.05) mülteci birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Elde edilen fark okul öncesi eğitim almış mülteci öğrenciler lehinedir. Bu bulgu, okul öncesi eğitim almış mülteci öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri, okul öncesi eğitim almamış mülteci öğrencilere göre daha iyi olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sürece dayalı olarak hazırlanan ve değerlendirilen, iyi bir ölçme aracı niteliklerini taşıyan ve kelime tanımaya yönelik geliştirilen KTE'nin ilkokul birinci sınıf mülteci çocukların Türkçe kelimeleri tanıma düzeylerini belirlemede etkililiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Buna göre KTE uygulanan birinci sınıf mülteci öğrencilerin en çok doğru okudukları kelimeler, en çok yanlış okudukları kelimeler, okuma süreleri ve demografik bilgilerine göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırmalarına ait bulgulardan elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanmıştır: Bu araştırmada en çok doğru okunan kelimelerin büyük çoğunluğunun isimlerden oluştuğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar (Çıplak, 2005; Temur, 2006; Karahan, 2007; Yersüren, 2009 Çetinkaya, 2011) kelime türlerini inceledikleri çalışmalarında, isimlerin diğer türlere oranla öğrenciler tarafından daha fazla kullanıldığını belirlemişlerdir. Bu çalışmada en çok doğru okunan kelimeler arasında yer alan "Dede" kelimesi tekrarlı seslerden oluşması ve erken çocukluk dönemlerinde çocukların sık sık kullandığı kelimeler arasında olması bakımından dikkat çekicidir. Yine aynı şekilde "Sarı" gibi renk ismi; "El" gibi organ ismi; "At", "Kuş" gibi hayvan isimleri; "Nar" gibi meyve ismi; "Gül" gibi bitki ismi; "Sel" gibi afet ismi de mülteci çocukların en çok doğru okudukları kelimeler arasındadır. Burada doğru okunan kelimelerin hemen hepsinin tek heceli oluşu dikkat çekicidir. Bir diğer dikkat çeken bulgu da "Kitap" gibi okulu çağrıştıran, "Sevgi" gibi duygu ifade şeklini yansıtan; "Yuva", "Ev" gibi mülteci öğrencilerin eksikliğini hissettiği mekânların en çok doğru okudukları kelimeler arasında yer almasıdır. Karadağ'a göre (2013), öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde ettiği hedef kelime listesine göre "Sevgi", "Ev", "El" kelimeleri ilköğretim öğrencilerinin öğrenmeleri gereken kelimeler arasında yer almaktadır.

Mülteci öğrenciler tarafından en çok yanlış okunan kelimeler arasında Türkçe kökenli (Annene, sorumsuzluk, misafirlik) kelimelerin dışında Fransızca (atleti, kask) ve Arapça (müzayede) kökenli kelimelerin yer aldığı görülmektedir. Bu bulgu, ana dillerinin Arapça olduğu düşünüldüğünde en dikkat çeken bulgulardan biri olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Yalçın (2005) da çalışmasında Türkçe kökenli kelimelerin dışında en çok doğru okunan kelimelerin Arapça, Farsça ve Fransızca kökenli kelimeler olduğunu belirtmiştir. Genellikle en çok yanlış okunan kelimelerde öğrencilerin çıkarma yaparak kelimeyi hatalı okudukları görülmüştür. Bir diğer bulgu da soyut kelimelerin somut kelimelere oranla öğrenciler tarafından daha hatalı okunduklarıdır. Aköz ve Toptaş (2009) çalışmalarında, soyut anlam içeren sözcüklerin öğrenciler tarafından yeterince tanınmadıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca Genç (2010), çalışmasında özellikle 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin

kelimeleri anlamlandırmaları ve okuduklarını daha iyi anlamaları için ders kitaplarında somut sözcüklerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

KTE kelime listelerinin okunma süreleri arasında seviyeler ilerledikçe okunma hızlarında da gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle listeler ilerledikçe ve çoğaldıkça mülteci öğrencilerin okuması da hız kazanmıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte bir bulgu da endişe düzeyinde yer alan öğrenci sayısı kelime listeleri ilerledikçe azalmakta; bağımsız düzeyde yer alan öğrenci sayısı da artmaktadır. Bağımsız düzeyde okuma düzeyine sahip olan bir öğrenci öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okur ve anlar. Listede yer alan kelimeler endişe düzeyinde olan bir öğrenci için okunması zor bulunurken, bağımsız ve öğretimsel düzeyde yer alan bir öğrenci için okunması kolay olabilir. Çünkü öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri bireysel farklılıklar göstermektedir. Yapılan araştırmalara göre öğrenciler günde ortalama 8; yılda yaklaşık olarak 2000-3000 kelime öğrenebilmektedirler (Stahl ve Nagy, 2006; Baker, Simmons ve Kame'enui, 1995). Bu sonuçlardan da yola çıkarak öğrencilerin öğrendiği sözcük sayısının bireyden bireye büyük ölçüde farklılık gösterdiği görülmektedir. Bazı öğrenciler 8 kelime öğrenirken, bazıları yalnızca 1 kelime öğrenebilmektedir. Bu nedenle özellikle mülteci öğrencilerin bildikleri kelime sayısı arasında büyük farklılıklar olabilmektedir. Bu farklılık okul hayatı boyunca devam etmekte hatta artış gösterebilmektedir. Okuma düzeyi endişe düzeyinde olan mülteci öğrencilere kelime edinimi için çeşitli kaynaklar önerilebilir. Bu kaynaklardan en etkili olanlarından biri medya araçlarıdır. Short'un (2013) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki tüketiciler üzerine yaptığı rapora göre; öğrencilerin kelime öğreniminde temel aldıkları kaynaklar medya araçlarıdır. Özellikle çocuk kuşağı programlarında mülteci öğrencilerin kelime edinimini sağlayacak kelimelerin sıklıkla kullanımı sağlanabilir. Endişe düzeyinde okuma yapan öğrencilerin zayıf kelime bilgilerinin gelişimi için yapılabilecekler arasında; çocuk edebiyatında yer alan kitaplardan çocukların ilgisini çekecek nitelikteki kitapların, sesli kitap okuma çalışmaları kapsamında sınıf içinde öğretmen tarafından okunmasının katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Santoro, Chard, Howad ve Baker, 2008). Okuma düzeyi endişe ya da öğretimsel düzeyde olan öğrencilerin kelime ediniminde yararlanılan kaynaklardan biri de metinlerdir. Öğretilecek kelimenin farklı anlamları, özellikleri, cümle içinde kullanımına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle endişe düzeyinde olan mülteci öğrenciler için yeni öğrenilen kelimeyle ne kadar sık karşılaşılırsa öğrenilme oranı da bir o kadar kolay olacaktır. Güneş (2013) bir kelimenin öğrencinin zihninde depolanması için o kelimeyle en az 12 defa yazılı veya sözlü olarak karşılaşması ve tanıma işlemlerini yapması gerektiğini söyler. Öğrencilerin kelime öğrenmesi için kullanılan araçlardan biri de kelime tanıma listeleridir. Öğrencilerin kelime tanıma listelerinde gösterdikleri başarı, kelime bilgisinin artmasında etken bir faktördür. Öğrenciler kelime listelerini okudukları sırada karşılaştıkları yeni kelimelerin anlamlarına ilişkin bilgiler edinebilmekte, böylece kavram ve kelime bilgilerini genişletebilmektedirler. Walpole ve McKenna (2006) bir araştırmalarında öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine göre uygulanacak kelime listeleri sonucunda okuma düzeylerini iyileştirmek adına izlenecek basamakları gösteren bir tablo oluşturmuşlardır. Buna göre zayıf kelime tanıma düzeyinde yer alan öğrencilere fonolojik farkındalığı arttıran çalışmalar ile tekrarlı okuma çalışmaları içeren alıştırmalar yaptırmanın yararlı olacağını belirtmişlerdir. İyi kelime tanıma düzeyinde olan öğrencilere ise dikte çalışmaları ve sesli okuma çalışmaları yaptırmanın gerekli olduğunu vurgulamışlardır.

KTE uygulanan ilkokul birinci sınıf mülteci öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında üç seviye kelime listelerinde fark çıkmazken diğer üç seviye kelime listelerinde fark çıkmıştır. Sadece bazı seviyelerde fark çıkması kadın-erkek öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanları arasında fark olduğu anlamına gelmemelidir. Bu durum, bu listelerin uygulandığı zaman erkek öğrencilerin daha başarılı olmasıyla açıklanabilir. Diğer seviyelerdeki kelime listelerinde, birinci sınıf mülteci öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarına göre cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, erkek öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarının daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Benzer bir çalışma Batur (2006) tarafından kadın ve erkek öğrencilerin kelimeleri bilme başarıları üzerine yapılmıştır. Öğrencilerin kelime bilme başarıları hemen hemen birbirine yakın çıkmıştır. Araştırma sonunda cinsiyet ile kelime kazanımı arasında doğrudan bir ilişki bulunmamıştır. Konur-Ergene (2011) çalışmasında öğrencilerin kelimeleri öğrenme bakımından

cinsiyet etkili değildir sonucuna ulaşmıştır. Özkan (2012) çalışmasında sözcük kazanımında ve bunları iç sözlüklerine alabilmeleri sürecinde kızların erkeklere göre daha etkin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

KTE uygulanan ilkokul birinci sınıf mülteci öğrencilerin yaş değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. KTE'de 72 ay ve üzeri öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanları, 72 ay altı öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarına göre biraz daha yüksektir. Çıplak (2005) öğrencilerin hem biyolojik hem de eğitim yaşı yükseldikçe kelime çeşitliliğinin de doğal olarak arttığını tespit etmiştir. Cesur (2005) çalışmasında bu çalışmadan farklı olarak öğrencilerin yaş düzeylerine göre kullandığı kelimelerde farklılıklar bulmuştur. Öğrencilerin ileride neler yaşamak istediklerini anlattıkları kompozisyon çalışmalarında aktif kelime düzeylerini belirlemenin mümkün olduğu görülmüştür. Kılıç'ın (2014) "İlkokul birinci sınıfa devam eden 60-66-72 aylık öğrencilerin dil becerileri"ni incelediği çalışmasında 60-66-72 aylıklar yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Analizlerden elde edilen sonuçlarda 72 ay ve üzeri öğrencilerin dil becerileri ile 60-66 aylık ve 66-72 aylık öğrencilerin dil becerileri arasındaki anlamlı farklılığın 72 ay ve üzeri öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. 60-66 aylık ve 66-72 aylık öğrencilerin okuma becerilerine ait maddelerden aldıkları puanların bazen düzeyinde; 72 ay ve üzeri öğrencilerin okuma becerilerine ait maddelerden aldıkları puanların sıklıkla düzeyinde olduğu bulgusunu elde etmiştir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgular, alanyazında geçen yaş (ay) arttıkça kelime tanıma düzeyinin de artacağına yönelik hipotezleri desteklememektedir.

KTE uygulanan ilkokul birinci sınıf mülteci öğrencilerin sosyoekonomik durum değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında 4. ve 6. Seviye kelime listelerinde fark bulunmazken, 1., 2., 3. ve 5. Seviye kelime listelerinde fark bulunmuştur. KTE'de yer alan bazı ses gruplarından oluşturulan kelime listelerinin okunmasındaki farklılıklar, sosyoekonomik durumlarına göre anlamlı bulunmasa da üst sosyoekonomik duruma sahip öğrencilerin alt sosyoekonomik duruma sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından daha yüksek puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ocak'a göre (2007) ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik durumu, öğrencinin okul hayatını, ilk okuma yazma çalışmalarını, ilk okuma yazma sürecini etkileyen önemli bir faktördür. Sosyoekonomik düzey yükseldikçe, ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumu olumlu yönde değişmekle birlikte çocuğa kazandıracakları okuma yazma deneyimleri de artmaktadır. Yazanoğlu'nun (2011) araştırmasından elde edilen sonuçlar da bu çalışmadan elde edilen sonuçlara benzer şekildedir. Araştırmacı, sosyoekonomik düzey yükseldikçe ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin de okuma yazma becerilerinin arttığını gözlemlemiştir. Alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin ilk okuma yazma başarıları, üst sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin ilk okuma yazma başarılarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalar sosyoekonomik düzeyin okuma yazma becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucunu desteklemektedir.

KTE uygulanan ilkokul birinci sınıf mülteci öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında 4. ve 6. seviye kelime listelerinde anlamlı fark bulunmazken, 1., 2., 3. ve 5. seviye kelime listelerinde anlamlı fark bulunmuştur. KTE'de yer alan bazı ses gruplarından oluşturulan kelime listelerinin okunmasındaki farklılıklar, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bulunmasa da okul öncesi eğitim alan mülteci öğrencilerin okul öncesi eğitim almamış mülteci öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından daha yüksek puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İpekçi (2005) tarafından ilköğretim öğrencilerinin kullandıkları kelimeler üzerine yaptığı çalışmadan elde edilen bulgularla benzer şekilde olduğu görülmüştür. Araştırmacı okul öncesi eğitim alan çocukların, okul öncesi eğitim almamış çocuklardan daha fazla kelime bildiklerini tespit etmiştir. Bu durum, çocukların kelime servetlerinin gelişmesinde okul öncesinin önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Buradan anlaşılacağı gibi, okul öncesi eğitim çocukların kullandıkları kelime sayısının artmasını sağlamaktadır. Kılıç'ın (2014) ilkokul birinci sınıflarda dinleme-konuşma-okuma-yazma gibi dil becerileri ile ilgili yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin dil beceri düzeyleri arasında okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin dil beceri düzeyleri, okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Obalar'ın (2009) bir araştırmasında, ses-hece-kelime-cümle okuma-anlamadan aldıkları puanlar okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre dikkate alındığında okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu

durum da okul öncesi eğitim alma durumunun tüm dil becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucunu desteklemektedir. Yapılan çalışmalar okul öncesi eğitim alıp almama ile kelime tanıma, kelime servetini geliştirme, kelime bilgisi arasında anlamlı farklılığın olduğu yönünde tutarlı sonuçlar vermektedir.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular ve alanyazın araştırmaları; hazırlanma ve uygulanma aşaması sürece dayalı olarak yapılan, iyi bir ölçme aracı niteliklerini taşıyan ve kelime tanımaya yönelik geliştirilen KTE'nin birinci sınıf mülteci öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini belirlemede etkili olduğunu desteklemektedir. Yapılan çalışma, sosyoekonomik durumları farklı iki devlet okulunda öğrenim görmekte olan 32 Suriyeli mülteci ilkokul öğrenciye uygulanmasıyla sınırlıdır. Elde edilen bulgulardan genelleme yapılabilmesi için benzer çalışmanın daha büyük çalışma gruplarıyla yapılması önerilmektedir. Hazırlanma ve değerlendirilme aşamaları dikkate alınarak ilkokul birinci sınıf dışında farklı sınıf düzeylerinde, farklı ses gruplarıyla Kelime Tanıma Envanterleri hazırlanabilir. Mülteci öğrencilere yönelik kelime tanıma çalışmaları sadece Türkçe dersleriyle sınırlandırılmamalı, terimler, temalar ve kavramlarla ilgili kelime tanıma çalışmalarında diğer derslerden de yararlanılmalıdır. Öğretmenlerin, öğretim programının ve ders kitaplarının bu konuya daha fazla vurgu yapacak şekilde düzenlenmesi mülteci öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin gelişiminde rol oynayacak önemli etmenler olarak görülmektedir. Bu faktörlerin yanında ailelerin, çocuklarının kelime tanıma düzeylerinin gelişimi konusunda bilgi sahibi olmaları, çocukların kelime hazinelerinin geliştirilmesi gereken bir durum olduğunu kavramaları ve çocukların duygu ve düşüncelerini ancak sahip olduğu zengin kelime servetiyle ifade edebileceğini unutmamaları gerekmektedir. Bu nedenle ailelerin kelime tanıma düzeylerinin gelişimi hakkında bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.

Yazarların Katkı Oranı

İlgili yazarın okuma-yazma ve kelime tanıma konusunda çalışmaları bulunmakta olup uzmanlık alanı çerçevesinde makalenin hazırlanmasında tüm katkı oranı yazara aittir.

Çıkar Çatışması

İlgili çalışmada dolaylı veya dolaysız herhangi bir çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Ağır, O. ve Sezik M. (2015). Suriye'den Türkiye'ye yaşanan göç dalgasından kaynaklanan güvenlik sorunları. *Birey ve Toplum Bahar Dergisi, 5*(9), 95-123.

Aköz, Y. ve Toptaş, B. (2009, Mayıs). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde öğrendiği kelimelerin anlamlarının karşılığının zihinsel olarak kavrama düzeylerinin incelenmesi*. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.

Akpınar, T. (2017). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences, 3*(3), 22-29.

Avşar Tuncay, A. (2017). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik bir kelime tanıma envanteri tasarım ve geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avşar Tuncay, A. ve Dedeoğlu, H. (2020). Kelime tanıma envanteri tasarımı ve geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 198-218.

Bader, L. A., & Pearce, D. L. (2013). *Bader reading and language inventory* (7thed.). New Jersey: Pearson Education.

Baker, S. K., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (1995). *Vocabulary instruction: Synthesis of the research* (Technical Report No: 13). Eugene, OR: National Center to Improve the Tools of Education.

Batur, Z. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe 6. ve 7. sınıf ders kitaplarından geçen bilinmeyen kelimeleri kazanım düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cesur, O. (2005). *(Kastamonu ilinde bir inceleme) Pansiyonlu ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde kelime serveti araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çıplak, M. (2005). *Uşak merkez ilköğretim 5., 8. ve 11. sınıfların yazılı kelime hazinesinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları.* İstanbul: Seta Yayınları.

Genç, B. (2010). *Türkçe dersinde öğrenilen yeni sözcüklerin yazılı anlatımda kullanım durumu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

HBOGM (2020). http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2019/mobile/index.html#p=140 adresinden 20. 07. 2020 tarihinde erişilmiştir.

İpekçi, A. (2005). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kelime serveti üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi.* İstanbul: Kriter Yayınevi.

Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context*. Journal of Arts and Sciences, 7,* 73-87.

Kılıç, S. (2014). *İlkokul birinci sınıfa devam eden 60-66-72 aylık öğrencilerin dil becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Konur-Ergene, S. (2011). *Orta öğretim 10. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf Türk edebiyatı ve dil ve anlatım ders kitaplarındaki kelimeleri öğrenme düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mutlu, N. (2016). Tasarım ve geliştirme araştırma modeli. M. Yaşar Özden ve L. Durdu (Yay. haz.). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 49-70). Ankara: Anı Yayıncılık.

Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ocak, S. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile ilk okuma yazma başarısı arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özkan, E. (2012). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcüklerin öğretimi ve iç sözlük ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Öztunç, S. (1994). *Okuma kavramları testi'nin Türk çocuklarına uyarlanması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Richey, R. C., & Klein, J. D. (2008). Research on design and development. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merrienboer and M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 748–757). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Roe, B. D., & Burns, P. C. (2007). *Informal reading inventory. Preprimer to twelfth grade* (7th edition). Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

Sağlam, H. İ. ve İlksen-Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 310-323.

Santoro, L. E., Chard, D. J., Howad, L., & Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher, 61,* 396-408.

Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31,* 267-305.

Shanker, J. L., & Cockrum, W.A. (2014). *Ekwall/Shanker reading inventory* (6thed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Short, J. E. (2013). *How much media? 2013. Report on American consumers.* Southern California: Amy Blumenthal, Assistant Director of Media Relations.

Silvaroli, N. J., & Wheelock, W. H. (2011). *Classroom reading inventory* (12thed.). Boston, MA: McGraw-Hill.

Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In J. Crisp, C. Talbot & D. B. Cipollone (Eds.), *Learning for a future: Refugee education in developing countries.* (pp. 1-83). Switzerland: UNHCR.

Stahl, S., & Nagy, W.E. (2006). *Teaching word meanings.* Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Temur, T. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuğluk, M. N. ve Avcı, Z. (2018). Türkiye'deki Suriyeli çocuklar ve eğitimleri. Z. Çetin (Ed.), *Risk altındaki çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 149-163). Ankara: Eğiten Kitap.

Walpole, S., & McKenna, M. C. (2006). The role of informal reading inventories in assessing word recognition. *The Reading Teacher, 59*(6), 592-594.

Woods, M. L., & Moe, A. J. (2011). *Analytical reading inventory: Comprehensive standards- based assessment for all students including gifted and remedial* (9thed.). Boston, MA: Pearson Education.

Yalçın, S. K. (2005). *İlköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözvarlığı unsurlarının eğitsel açıdan değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişiminin ilk okuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Yersüren, N. (2009). *Türk dil bilgisinde kelime türleri (ad ve ad soylu kelimeler).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Extended Abstract

Introduction

It is not easy to be in primary school, particularly in the first year, for Syrian refugee children who are studying with their peers who don't speak the same language. At home, these children whose parents don't even speak in Turkish are trying to learn reading and writing in the same class with their peers. One of the factors that make reading meaningful is recognition of the words in the reading text by the student. For a teacher it is extremely important that the student understands the meaning of the words in the text of the reading. In order to recognize and to make reading meaningful, it is necessary for the students to be directed to reading according to their level of word recognition by considering individual differences. For this reason, it was necessary to develop a vehicle in which the students could be identified independent, educational and anxiety level of the word recognition. It will be possible to identify and evaluate students' word recognition skills and word recognition with this assessment tool, which is prepared under the name of "Word Recognition Inventory" (WRI), and is used for primary school students and refugee children.

Method

The study uses Type 1 development research of design and development research model to determine refugee students' word recognition levels. The study group in this research is composed of 32 refugee students who were the first grade primary school students in two different public schools who were chosen in convenience sampling method. According to the demographic properties of the students, 22 of them (68.75%) were female while 10 of them (31.25%) were male. The WRI which was developed by Avşar Tuncay (2017) to determine students' word recognition levels, and word recognition chart were used as the data collection tools. WRI, which was written in non-italic letters, contained 40 lists each of which is composed of 20 words. When words are read from the word list by the refugee students, the researcher recorded the words and whether they were read correctly or incorrectly to the "Word Recognition Chart." In word recognition charts, the words that the students read correctly are recorded with the symbol "√", and the words they read incorrectly are recorded as they were read. Reading mistakes students make are mispronunciation, substitution, addition, deletion, inversion, repetition, and teachers' speech. In the study, independent group t tests were used to determine whether there was a difference in the normally distributed students according to their gender, age (month), socio-economic status and whether they attended kindergarten.

Result and Discussion

As a result of the research; It has been observed that when the word recognition inventory is read in a certain routine and order, it increases the reading motivation of refugee students and positively affects the level of word recognition and continuity. According to the results of the findings, the words that the refugee students read correctly were words such as “dede” (grandfather) containing repetitive sounds. Words such as “sarı” (yellow), “el” (hand), “at” (horse), “kuş” (bird), “nar” (pomegranate), “sel” (flood), “gül” (rose), “kitap” (book), “sevgi” (love), “yuva” (home), “ev” (house) were also the words that the students read correctly. As a result, it was seen that the children could read the words they heard frequently in their daily lives and in the family. But words of foreign origin and abstract words that do not make much sense for students are the most misread words. While there was no significant difference in word recognition scores for refugee students applying WRI in terms of age (months), it was found to be significantly different in terms of gender, socioeconomic status, and whether they had preschool education. As a result, it was determined that WRI was prepared and evaluated based on the process, had good measurement tool features and was developed to effectively determine the level of word recognition of refugee students.

Kanık Uysal, P. (2021). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: okuma tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 76-93.

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

Geliş/Received: 29.10.2020 Kabul/Accepted:12.01.2021
Derleme / Review

Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Kullanılan Bir Yöntem: Okuma Tiyatrosu

Pınar KANIK UYSAL[*]

Öz

Okuma tiyatrosu akıcı okuma, kelime öğretimi ve okuduğunu anlama stratejilerini içinde barındıran ve öğrencilerin hem akıcılık hem de anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayan bir öğretim yöntemidir. Ezber, kostüm, sahne, dekor ve uzun süren hazırlıklar gerektirmemesi yönüyle tiyatrodan ayrılmakta ve aslen okuma becerilerine odaklanmaktadır. Okuma düzeyi birbirinden farklı olan öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamlarında, okuma güçlüğü yaşayan öğrenci gruplarında ve ikinci dil öğretiminde kullanılabilmektedir. İçerisinde birden çok stratejiyi barındıran bu yöntemde akıcı okuma için model okuma, koro okuma ve eşli okuma; okuduğunu anlama için sesli düşünme, soru sorma, özetleme, soru oluşturma ve metni yeniden anlatma; kelime öğretimi için anahtar ve anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma, kelimelerin anlam özellikleri ve birbiriyle olan anlam ilişkileri üzerinde durma stratejileri kullanılabilmektedir. Bu çalışmada okuma tiyatrosunun dayandığı kuramsal temelleri tanıtmak ve uygulama aşamalarını açıklamak amaçlanmakta, yöntemin niçin ve nasıl kullanılması gerektiği anlatılmaktadır. Bu yöntemin hem sosyal bilimler hem de fen bilimleri alanında kullanılabileceği, öğrenciler için öğrenirken eğlenme ve okuma becerilerini geliştirme fırsatı sunan bir sınıf ortamı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma tiyatrosu, akıcı okuma, okuduğunu anlama stratejileri, kelime öğretimi.

A Method Used to Develop Reading Fluency, Reading Comprehension and Vocabulary: Readers Theater

Abstract

Readers theater supports reading fluency by students, comprehension of what is read, and development of vocabulary. It differs from the theater in terms of not requiring memorization, costumes, stage, sets, and long-term preparations and focuses on reading skills. It can be used in class environments containing students with different reading levels, for student groups experiencing reading difficulties, and in second-language teaching. This method, involving many strategies, uses strategies such as model reading, choral reading, and partner reading for reading fluency; thinking aloud, asking questions, summarizing, creating questions, and re-explaining the text for reading comprehension; and work on key and misunderstood words, meaning features of words and meaning relationships, and use of vocabulary for vocabulary teaching. This study aims to describe the conceptual basis and implementation stages for readers theater, a reading method providing an entertaining learning environment for teachers in classrooms. It is thought that this method, offering students the opportunity for entertainment with learning and development of reading skills, can be used by social sciences and natural sciences.

Keywords: Readers theater, reading fluency, reading comprehension strategies, word teaching.

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Ordu, pinaruysal32@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1208-9535

Giriş

Okuma, üst düzey düşünme becerilerine kaynaklık eden temel bir beceridir. Günlük yaşamın hemen hemen her alanında defalarca kullanıldığı ve birçok alanda diğer tüm öğrenme biçimlerinin temelini oluşturduğu için kritik öneme sahiptir (Bouchamma, Poulin ve Ruel, 2014). Yaşam boyu öğrenen bireylerden oluşan bir toplum yapısının oluşması için dil becerileri gelişmiş, okuma becerilerinde yetkinleşmiş, kendini iyi bir okuyucu olarak tanımlayabilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. National Reading Panel [NRP] (2000) tarafından belirlenen ve başarılı bir okuma becerisi için gerekli olan temel okuma becerileri arasında ses farkındalığı, akıcı okuma, kelime hazinesi ve anlama stratejileri bulunmaktadır. Bu değişkenlerden her biri birbirinin tamamlayıcısı niteliğindedir. Kelime çözümleme ve okuduğunu anlama ile hiyerarşik bir ilişki içerisinde olan sesbilgisel farkındalık becerisinin (Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016) akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazanılmasında önemli rolü bulunmakta, sesbilgisel farkındalık becerisi gelişmiş okuyucular kelimeleri daha çabuk ve doğru çözümleyebilmektedir (Turan ve Akoğlu, 2011). Yapılan çalışmalar sesbilgisel bilgi ve becerilerinin (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015; Öney ve Durgunoğlu, 1997) ve akıcı okuma becerilerinin (Baştuğ ve Akyol, 2012; Yıldırım ve Rasinski, 2014; Yıldız ve diğerleri, 2014) okuduğunu anlama başarısı için önemli bir yordayıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Stanovich (1980) zayıf okuyucular ile iyi okuyucular arasındaki en büyük farklardan birinin kelime tanıma sırasında ortaya çıktığını, Miller ve Schwanenflugel (2008) akıcı bir şekilde okuyanların okuduğunu daha iyi anlayan okuyucular olduğunu, Baydık (2011) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin çoğunluğunun akıcı okuma sorunları yaşadığını belirtmektedir.

Okuma eğitiminde önemli bir role sahip olan akıcı okumanın (Young ve Rasinski, 2009) teorik temelleri otomatiklik teorisine dayanmakta ve bu teori, okuyucular kelime tanımada otomatik veya akıcı hale geldikçe, bilişsel kaynaklarının okuduğunu anlama için serbest bırakıldığını savunmaktadır. Otomatiklik; doğru, zahmetsiz ve hızlı kelime tanıma olarak tanımlanmakta (LaBerge ve Samuels, 1974) ve kelime tanıma görevi otomatikleştirildiğinde, okuyucuların dikkatlerini başka bir göreve, bu durumda okuduğunu anlamaya aktarabildiği kabul edilmektedir. Kelime tanımaya odaklanma ihtiyacının azalması, dikkatin metni anlamaya odaklanmasını sağlamaktadır. Dikkatin anlamaya odaklanmasını sağlamak için otomatikleşme, bunun sağlanabilmesi için de okumaya yeterince zaman ayrılarak tekrarlı okuma çalışmaları yapılması gerekmektedir. Samuels (1979) tekrarlı okumanın kelime tanıma ve okuma hızı üzerinde etkili olduğunu ve kazanılan bu otomatikliğin daha önceden okunmamış yeni metinlerle karşılaşıldığı zaman da etkisini sürdürdüğünü tespit etmiştir. Bu bulgu, Lee ve Yoon (2017) ve Therrien (2004) tarafından yürütülen meta analiz çalışmalarıyla da desteklenmiştir. Bu nedenle akıcı okuma çalışmalarında tekrarlı okumanın vazgeçilmez bir yeri bulunmaktadır. Ancak tekrarlı okuma çalışmaları kelime tanıma ve okuma hızı üzerinde etkili olmakla birlikte akıcı okumanın bir diğer boyutu olan prozodinin gelişimi için yetersiz kalmakta, bu becerinin gelişimi için okuyucuya model sunulması gerekmektedir (Zutell ve Rasinski, 1991). Okuduğunu anlamanın önemli bir habercisi (Schreiber, 1991) ve akıcı okumanın önemli bir unsuru olan prozodi; "metni, ifade edici bir ritim ve uygun ses tonu deseni içerisinde, anlam ünitelerine dikkat ederek okuma" (Dowhower, 1991, s. 166) olarak tanımlanmaktadır. Araştırmalar sesli okumadaki prozodi ölçümleri ile sessiz okuduğunu anlama arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymakta (Daane, Campbell, Grigg, Goodman ve Oranje, 2005), akıcı okuma sadece sesli okumayla ilişkili bir beceri gibi algılanmasına rağmen sesli okumadaki akıcılık sessiz okumadaki okuduğunu anlama becerisini de etkilemektedir (Reutzel, Jones, Fawson ve Smith, 2008). Bu nedenle okuma eğitiminde prozodi becerisinin gelişimine katlı sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanılması, tekrarlı okuma çalışmalarının bunlarla desteklenmesi gerekmektedir. Bu noktada da devreye model okuma ve eşli okuma çalışmaları girmektedir. Model okumada; sesli kitap, öğretmen ya da akranlar aracılığıyla öğrenciye uygun prozodik okuma örneği sunulmakta ve öğrenciden dinleme yoluyla bu beceriye dair farkındalık kazanması beklenmektedir. Eşli okumada öğrenciler metni birlikte okumakta, öğrencilerden biri metnin bir bölümünü yüksek sesle okurken diğeri onu takip ederek gerekirse hatasını düzeltmesi için arkadaşına yardım etmektedir (Stahl ve Heubach, 2005). Bu yöntemler sayesinde öğrenci; öğretmeninden ve arkadaşlarından dinlediği örnek okumaları kendine model almakta, prozodik okumanın nasıl olduğunu uygulamalı bir şekilde görmekte ve arkadaşlarından dönüt alarak okumasını düzeltme fırsatı yakalamaktadır. Alanyazında yürütülen

çalışmalar (Stahl ve Heubach, 2005; Therrien, 2004; Vaughn ve diğerleri, 2000) model okuma, tekrarlı okuma ve eşli okuma yöntemlerinin akıcılığı artırmak için güçlü araçlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Başarılı bir okuma becerisinin bir başka değişkeni anlama stratejileridir. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ile akıcı okuma arasında önemli bir ilişki bulunduğu ve akıcı okumanın anlama stratejilerinin kullanımını desteklediği bilinmektedir (Beydoğan, 2012). Ateş ve Yıldırım (2014) iyi bir kelime tanıma ve akıcı okuma becerisinin okuduğunu anlama için çok önemli iki ön koşul olduğunu ancak metinlerden anlam elde edebilmek için bilişsel süreçlerin devreye girdiğini, bunun da çeşitli anlama stratejilerini içerdiğini belirtmektedir. Okuduğunu anlama, sadece okumanın öğrenilmesiyle birlikte kendiliğinden gelişen bir beceri olmadığından (Moats, 1999) strateji öğretimi okuduğunu anlama öğretiminin temel bileşenlerinden biri olarak karşımıza çıkmakta ve öğrencilere okuduklarından anlam oluşturmak için ihtiyaç duydukları okuma stratejilerinin öğretilmesi gerekmektedir (Prado ve Plourde, 2011). İyi okuyucuların sadece akıcı okumada değil okurken kullandıkları stratejilerde de de zayıf okuyuculardan daha iyi oldukları bilinmekte, Kuruyer ve Özsoy (2016) tarafından iyi okuyucuların üstbilişsel okuma becerileri gösterdiği ve iyi bir stratejist oldukları belirtilmektedir. İyi okuyucular; hangi stratejiyi, ne zaman, nasıl kullanacağı, metnin türüne ve yapısına göre nasıl şekillendireceği konusunda bilgi sahibi olan ve kendi okuma sürecini değerlendirebilen okuyuculardır (Pressley ve Gaskins, 2006). Okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşan birçok araştırma (Ateş ve Yıldırım, 2014; Baydık, 2011; Buxton, 2017; Dole, Duffy, Roehler ve Pearson, 1991; McNamara, 2007; Pressley, Johnson, Symons, Mcgoldrick ve Kurita, 1989) okuduğunu anlama başarısının artırılması için strateji öğretiminin yapılması gerektiğini savunmaktadır. Pressley ve Gaskins (2006) okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin okulun ilk günü itibariyle başladığını ve öğrencilerin öğretmenlerini izleyerek bu stratejileri öğrendiklerini ve her sınıf düzeyinde strateji öğretimi yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejileri kullanımında öğrencilerine model olmaları ve doğrudan öğretim yoluyla onlara strateji öğretmeleri, öğrencilerin bu becerileri kazanmaları ve stratejik birer okuyucu olmaları açısından büyük önem taşımaktadır (Dole ve diğerleri, 1991; Duffy, Roehler ve Herrmann, 1988; National Reading Panel, 2000; Pressley, Wharton-Mcdonald, Mistretta-Hampston ve Echevarria, 1998).

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi aynı zamanda okuma becerisinin bir diğer önemli değişkeni olan kelime bilgisinin artırılmasında da önemli rol oynamaktadır (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi, 2007). Kelime bilgisi, anlamın inşa edilmesinde kritik bir öneme sahip olduğu için okuduğunu anlamanın yüksek bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Biemiller ve Slonim, 2001). Okuyucuların dinlediklerini, okuduklarını eksiksiz ve doğru anlayabilmeleri için sözcükleri doğru anlamlandırmaları gerekmekte ve kelime dağarcıklarının zengin olmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Karatay, 2007). Biemiller ve Slonim (2001) üçüncü sınıfta kelime bilgisinde geride kalan öğrencilerin, okul süreleri boyunca geride kalacaklarını bildirmektedir. Bu nedenle okulun ilk yılından itibaren amaçlı, sistemli ve planlı bir şekilde kelime öğretimi çalışmalarının yapılması, öğrencilerin kelime dağarcıklarının zenginleştirilmesi gerekmektedir (Göçer, 2009; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010). Okuduğunu anlamayı geliştirmek için akıcı okuma, kelime bilgisi ve strateji kullanımının birlikte ele alınması ve bu becerilerin birbirini desteklemesi sağlanmalıdır (Baydık, 2011; Pressley, 2002). Tüm bunlardan hareketle de başarılı bir okuma becerisi için bu temel değişkenlerin öğretimini içeren bir okuma eğitimi yaklaşımına ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazın incelendiğinde okuma eğitiminde kullanılabilecek ve içeriğinde akıcı okuma, anlama stratejileri ve kelime öğretimi çalışmalarını içeren bir yöntem olarak okuma tiyatrosunun ön plana çıktığı görülmektedir.

Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu; öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi gelişimini destekleyen, öğretim programına paralel olarak ders içeriğine sindirilebilen bir öğretim yöntemidir. Alanyazında yürütülen çalışmalar okuma tiyatrosunu; okuma akıcılığını artırmak için etkili bir öğretim stratejisi (Young, Mohr ve Landreth, 2020), okuma pratiği yapmak için önemli bir öğretim yöntemi (Hudson, Lane ve Pullen, 2005), başarılı bir akıcılık eğitiminin birçok özelliğini içinde barındıran etkili bir öğretim yaklaşımı (Rasinski ve Young, 2017) ve öğrencileri bir seyirci için senaryo metinlerini prova

etme ve sunmaya teşvik eden eğitici bir faaliyet (Worthy ve Prater, 2002) olarak tanımlamaktadır. Okuma tiyatrosunu tanımlamak için kullanılan kavramlar konusunda alanyazında bir birlik sağlanamadığı; araştırmalarda yaklaşım, strateji ve yöntem kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise Fer'in (2020, s. 256) yöntem terimi için kullandığı "öğretim için seçtiğimiz ve izlediğimiz yol, seçtiğimiz stratejiyi uygulama yolu" tanımı temel alınarak "öğretim yöntemi" kavramı kullanılmıştır.

Okuma tiyatrosu öğrencilere tekrarlı okumalar yapmaları için keyifli ve gerçek bir neden sunarak onların okumaya ayırdığı zamanı artırmayı hedeflemektedir. Başarılı bir okuyucu olmak için okuma çalışmalarına yeterince zaman ayrılması, bunun gerçekleşebilmesi için de öğrencilere onları motive edecek bir gerekçe sunulması gerekmektedir. Okurken eğlenmek, öğretmen ve akran desteğini yanında hissetmek öğrencileri okuma çalışmalarına motive etmekte ve onlar için sürecin daha kolay geçmesini sağlamaktadır. Okuma tiyatrosu sahne, kostüm ve ezber gerektirmemesi yönüyle tiyatrodan ayrılmakta ve sınıf ortamında kolaylıkla uygulanabilmektedir. Öğretmenler, öğrencileriyle sunum çalışmaları yapmalarına engel teşkil edecek maddi sorunlar ve mekân sıkıntısıyla karşılaşmamakta, bir başka deyişle onları kısıtlayan ve onların dışında gelişen dış faktörlerle baş etmek zorunda kalmamaktadır. Bu yöntem bir metin aracılığıyla sınıf ortamında kolaylıkla uygulanabilmekte, aylarca süren bir hazırlık sürecine gerek duyulmamaktadır. Önemli olan öğrencilerin düzeyine ve ilgi alanlarına uygun, karşılıklı konuşmaları içeren bir metnin seçilmesi ve senaryo metnine dönüştürülmesidir. Doğru metin seçilip senaryo metnine dönüştürüldükten sonra sıra metni anlama ve akıcı okuma çalışmalarına gelmektedir. Metin eşliğinde yürütülen akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışmaları sonunda öğrenciler hazırladıkları sunumu arkadaşlarına, öğretmenlerine, okul idaresine, velilere ya da misafirlere sunmaktadır. Sunum öncesinde yürütülen model okuma, tekrarlı okuma, eşli okuma, okuduğunu anlama ve kelime öğretimi çalışmaları ile öğrencilerin okuma başarılarını artırmak; sunum sonrasında yapılan değerlendirme çalışmaları ile de öğrencilerin kendi ve arkadaşlarının okumalarıyla ilgili farkındalık kazanarak öz ve akran değerlendirme becerilerini geliştirmelerini sağlamak hedeflenmektedir.

Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine yardımcı olmak için tasarlanmış, uygulamaya dayalı bir yöntem olan okuma tiyatrosu okul müfredatına paralel olarak ders içeriğine sindirilebilmekte ve farklı derslerde kullanılabilmektedir. Bu yöntem sosyal bilimler (Dixon, 2010; Uribe, 2019) ve fen bilimleri (Kinniburgh ve Shaw, 2007) alanlarında da kullanılmaktadır. Uribe (2019) öğretim programı temelli okuma tiyatrosu uygulamalarının okuma akıcılığı ve anlamayı artırmanın yanı sıra edebiyat, matematik, fen bilimleri veya sosyal bilimler dahil olmak üzere herhangi bir içerik alanındaki bilginin akılda kalmasını sağlamak için kullanılabileceğini ifade etmektedir.

Okuma Tiyatrosunu Destekleyen Kuram ve Modeller

Okuma tiyatrosunun okuma eğitimindeki yerinin kavranabilmesi için bu yöntemin ilişkili olduğu kuram ve modellerin bilinmesi gerekmektedir. Okuma tiyatrosunun ilişkili olduğu kuram ve modeller belirlenirken Carrick (2006)'den yararlanılmış ve bu kuramlarla ilgili kısa açıklamalar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1**.**

Okuma Tiyatrosunun İlişkili Olduğu Kuramlar

Kuram/Model	Açıklaması
Otomatiklik Teorisi (Otomatik Bilgi İşleme Modeli) (LaBerge ve Samuels, 1974)	Bir bilgi ya da becerinin, yoğun bir zihinsel çaba gerektirmeksizin hızlı ve hatasız biçimde uygulanacak şekilde öğrenilmesidir.
Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı (Vygotsky, 1978)	Çocuklar akranları, öğretmenleri, aileleri ya da çevreleri ile olan toplumsal etkileşimleri sonucu öğrenirler.

Tekrarlı Okuma Modeli (Samuels, 1979)	Metinlerin akıcı okumaya ulaşılıncaya kadar tekrar edilerek okunması ve kelimelerin hızlı ve doğru tanınması sayesinde dikkatin anlama yoğunlaşmasıdır.
Okur Tepki Teorisi (Rosenblatt, 1978)	Okuma, okuyucu ve metin arasında anlamın yapılandırılması sürecidir. Okuma sürecinde hem metin hem de okuyucu birbirini etkilemektedir.
İş Birliğine Dayalı Öğrenme (Johnson ve Johnson, 1985; Slavin, 1987)	Bir görevi tamamlamak için ortak bir hedefte buluşan öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olması ve grup içindeki her öğrenciye eşit fırsat tanınmasıdır. Öğrencilerin bilişsel ve sosyal öğrenme becerileri birlikte gelişir.

Tablo 1'de açıklaması verilen kuram ve modeller okuma tiyatrosunun kuramsal temellerini oluşturmaktadır. Vygotsky (1978)'nin sosyal yapılandırmacılık kuramı, öğrencilerin bilgiyi sosyal bağlamda başkaları ile etkileşimi sonucunda kurguladığını belirtir. İş birliğine dayalı öğrenmede öğrenciler ortak hedeflerini gerçekleştirebilmek için birlikte çalışırlar (Johnson ve Johnson, 1985). Okuma tiyatrosu, öğrencilere metin üzerinde çalışırken ve senaryoyu uygularken akranları ile etkili etkileşim kurmaları için büyük bir fırsat sağlar. Bir görevi tamamlamak için birlikte çalışan öğrenci grubunun hem bilişsel hem de sosyal öğrenme becerisi gelişir. Aile-çocuk, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkiler ve öğrenme sürecine birlikte katılım, okumayı öğrenme ve geliştirmede önemli unsurlardır (Yıldırım, 2010). Tekrarlı okuma modeli, öğrencilerin tekrarlı okumalar sayesinde akıcı okuma becerilerinin geliştiğini belirtir. Düzenli olarak yapılan tekrarlar sayesinde, okuma problemi yaşayan öğrencilerin okuma hatalarında azalma, okuduğunu anlama becerilerinde ve okuma motivasyonlarında gelişme görülür (Yılmaz, 2006). Okur Tepki Teorisi (Rosenblatt, 1978) öğrenci ve metin arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu belirtir. Okuma tiyatrosunda okuma-anlama çalışmaları esnasında her öğrenci metni bir de öğretmeninin ve arkadaşlarının bakış açısıyla görme, yorumlama şansı yakalar. Bu nedenle bahsi geçen tüm bu kuram ve modellerin okuma tiyatrosunu bir yönüyle tamamladığı ve desteklediği görülmektedir.

Okuma Tiyatrosu Niçin Kullanılır?

Okuma tiyatrosu sahne, kostüm, ezber, aylar süren hazırlık ve özel bir alan gerektirmediği için kısa sürede ve kolay gerçekleştirilebilen bir yöntemdir. Ders yılı içerisinde istenilen zaman diliminde ve defalarca yapılabilme esnekliğine sahiptir. Bir oyun çıkarma kaygısıyla aylar süren hazırlık gerektirmemesi, ezber olmaması, özel kıyafetlere ihtiyaç duyulmaması stressiz ve keyif almaya yönelik çalışmaların yapılması için kolaylık sağlar. Öğrencilere tekrar tekrar okuma yapma fırsatı sağlayarak okuma pratikleri için bir neden sunar. Öğrenciler sürecin her aşamasında aktiftir. Senaryo metninin dönüştürülmesi ya da yazılması aşamasından okuma-anlama, eşli okuma ve grup çalışmalarından sunuma kadar her öğrenci sürece dâhil olmakta, çalışmanın bir boyutuyla meşgul olmaktadır. Okuma tiyatrosunun niçin kullanılması gerektiği şu şekilde özetlenebilir:

Kısa sürede tamamlanır ve sınıf ortamında rahatlıkla hem akıcı okuma ve okuduğunu anlama hem de sunum çalışmaları yürütülebilir.

Her sınıf düzeyinde kullanılabilme esnekliğine sahiptir. İlkokulda, ortaokulda, lisede hatta lisans düzeyinde kullanılabilir. Sosyal bilimler ya da fen bilimleri alanlarından seçilen ve ilgi duyulan bir konu seçilerek kullanılabilir.

Maddi yetersizlikler ve mekân sıkıntısı nedeniyle öğretmenlerin hareket alanını daraltmaz tam tersine öğretmene kendi sınıf ortamında ve bir senaryo metni eşliğinde sunum yapma olanağı sunar.

İş birliği içinde çalışmayı, akran desteğini ve model alarak öğrenmeyi içerir.

Öğrencilerin çok sayıda edebî metin ve edebî türle karşılaşmasını sağlar. Öğrenciler günlük hayatta karşılaşamayacağı sözcüklerle karşılaşır ve edebî dile ilişkin farkındalığı artar.

Tekrarlı okumalar ve hazırlık süreci okuma başarısını artırdığı için öğrencilerin kendine olan güveninin artmasına yardımcı olur.

Okuma Tiyatrosu Nasıl Uygulanır?

Okuma tiyatrosunda ders işleme süreci uygulamaların yürütüleceği sınıf düzeyi ve öğrenci grubuna göre planlanmaktadır. İlkokulda haftanın 5 günü her gün bir oturum uygulanacak şekilde ortaokulda ise Türkçe dersi ya da diğer derslerin dağılımına göre planlama yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada ilkokul düzeyinde uygulanabilecek beş günlük bir oturum planı örneği sunulmuştur. Bu örnek planda kullanılan akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime öğretimi stratejileri sınıf düzeyi ve öğrenci grubuna göre değiştirilebilir, düzenlenebilir ve yeni stratejilerle zenginleştirilebilir. Bu uygulama örneği hazırlanırken öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve araştırmalarda (Clark, Morrison ve Wilcox, 2009; Flynn, 2004; Keehn, 2003; Uribe, 2019; Young, Durham, Miller, Rasinski ve Lane, 2019; Young, Stokes ve Rasinski, 2017; Young ve Rasinski, 2009) kullanılan okuma tiyatrosu uygulama içerikleri ve okuduğunu anlama (Dole vd., 1991; NRP, 2000; Pressley vd., 1989) akıcı okuma (Rasinski, 2010) ve kelime öğretimi (Graves, 2016; Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2005) stratejileri incelenmiş ve bu doğrultuda kullanılacak stratejilere karar verilmiştir. Okuma tiyatrosunun sınıfta uygulanması için takip edilebilecek adımlar aşağıda gösterilmiştir.

Okuma Tiyatrosu Ders İşleme Süreci

Gün	Akıcı Okuma	Okuduğunu Anlama	Kelime Bilgisi	Açıklama
1. Gün	Model okuma	Sesli düşünme Soru Sorma	Anahtar kelimelerle çalışma	Model okumada öğretmen kendisi okuyarak öğrencilerine prozodik modelleme sunar. Sesli düşünme, öğretmenin metni seslendirme ve anlama çalışmaları esnasında süreçle ilgili sesli düşünmesi, kullandığı stratejileri öğrencilerine doğrudan öğretim yoluyla aktarmasıdır. Soru sorma; öğretmen tarafından okuma öncesi, sırası ve sonrasında metin içi/metin dışı sorular oluşturulmasıdır. Anahtar kelimeler, okunacak metnin anlaşılması için kritik öneme sahip olan kelimelerdir. Okuma öncesinde öğretmen tarafından belirlenir ve bu kelimeler üzerinde çalışılarak öğrencilerin ön bilgileri güçlendirilir.
2. Gün	Koro Okuma	Özetleme	Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma	Koro okumada öğrenciler hep birlikte aynı anda okur. Özetleme metin içi bilgileri hatırlama ve anlama, önemli ile önemsiz bilgiyi ayırt etme, metnin ana fikrini belirleme ve metni kendi cümleleri ile yeniden ifade etmedir. Anlamı bilinmeyen kelimeler, okuma sırasında belirlenir. Öncelikle bağlamdan hareketle anlam çıkarma çalışmaları yapılır.
3. Gün	Eşli okuma	Soru oluşturma	Kelime hazinesini geliştirme	Eşli okumada iki öğrenci hem dinleyici hem de okuyucu görevlerini üstlenir ve birbirlerinin okumasını değerlendirerek geri dönüt verir. Soru oluşturmada öğrenciler metinle ilgili kendileri soru çıkarır ve bu soruların cevap anahtarını oluşturur.

				Kelime hazinesini geliştirme çalışmalarında kelimelerin anlam özellikleri ve birbiriyle olan anlam ilişkileri üzerinde durulur. Eş anlam, zıt anlam, eş sesli, mecaz anlam, deyim vb. anlamlar çıkartılarak kelime ağı oluşturulur.
4. Gün	Sunum öncesi prova	Metni yeniden anlatma	Kelime hazinesini kullanma	Sunum öncesi provada öğrenciler sunum esnasındaki duruş yerlerini belirler ve diğer gruplar önünde bir kez sunumlarını gerçekleştirirler. Metni yeniden anlatmada öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri içerecek şekilde arkadaşlarına metni sözlü anlatım yoluyla özetlerler. Kelime hazinesini kullanmada öğrenciler öğrendikleri kelimeleri sözlü (metni yeniden anlatmada) ya da yazılı anlatımlarında kullanırlar.
5. Gün	Sunum		Değerlendirme	Öğrenciler sesli okuma performanslarını dinleyiciler önünde sunarlar ve sunum tamamlandıktan sonra gruplar birbirini değerlendirirler.

Tüm bu aşamalar: "senaryo seç (hazır bir metin ya da uyarlanmış bir metin), senaryoyu tanı ve anla, görevleri dağıt (anlatıcı, karakter vb.), tekrar tekrar oku, bol bol pratik yap, hazır olunca sunum yap ve değerlendir." şeklinde özetlenebilir. Günlük uygulama süreci şu şeklide örneklendirilebilir:

PAZARTESİ: Kullanılacak metinler tanıtılmadan önce metnin konusuyla ilgili öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir. Bunun için görsellerden, videolardan ve edebî metinlerden yararlanılarak metinlerarası ilişki kurulur. Okuma öncesi açık uçlu sorularla öğrencilerin fikirleri alınır ve metne yönelik tahminlerde bulunmaları istenir. Wade ve Trathen (1989), okuma öncesinde sorulan soruların zayıf okuyucuların önemli bilgileri hatırlamasını kolaylaştırdığını tespit etmiştir. Okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki güçlü ilişki (Pressley, 2002) göz önünde bulundurularak derste mutlaka kelime çalışmalarına yer verilir. İlk gün öğretmen tarafından belirlenen anahtar kelimeler üzerinde çalışılır. Belirlenen anahtar kelimelerin sayısının çok olmamasına özen gösterilerek metnin anlaşılmasında anahtar rol üstlenen kelimeler seçilir. Silverman ve Hartranft (2015) kelime sayısının çok olması okuma esnasında hatırlamayı zorlaştıracağı için okuma öncesinde 2-3 anahtar kelime üzerinde durulması gerektiğini savunur. Bu kelimelerden kelime ağları oluşturulur ve sınıf panosuna ya da kelime duvarına asılır. Sonrasında metin tanıtılır ve her öğrencinin elinde olacak şekilde metinler sınıfa dağıtılır. Öğretmen tarafından model okuma yapılır ve öğrencilerin bu okumayı takip etmesi sağlanır. Okuma bittikten sonra öğrencilerden öğretmenin okumasıyla ilgili yorum yapması istenir. Öğretmen hem prozodik modelleme hem de okuduğunu anlamanın takip edilmesi noktasında öğrencilerine model olur. Belirli noktalarda durarak öğrencilere sorular yöneltir. Sesli okumanın amacı, anlamaya yardımcı olabilecek akıcı ve prozodik okumayı modellemektir (Rasinski, 2010). Aynı zamanda öğretmen öğrencilerine iyi bir okuyucunun düşünme sürecini görebilmeleri adına "sesli düşünme"yi gösterir. Davey (1983) bu stratejinin öğrencilerin metin hakkında düşünmelerini sağladığını ve öğretmenin kullandığı anlama stratejilerini bu şekilde takip edebildiğini ifade etmektedir. Öğretmenin metindeki karakterler, olay örgüsü ve anahtar kelimeler hakkında hem kendisine hem de öğrencilerine sorular yöneltmesi okuma esnasında nasıl sorular sorulabileceğine dair öğrencilerine model olur. Okurken soru sormak, okumayı güçlendirmek için etkili bir stratejidir (NRP, 2000). Okuma esnasında metinde geçen kahramanların karakter özellikleri üzerinde durulur ve öğrencilere bu yönde sorular yöneltilerek karakterlerin özellikleri hakkında farkındalık oluşturulur.

SALI: İkinci gün öğrenciler gruplara ayrılır, grup başkanı seçilir ve oluşturulan küçük gruplarda öğretmen bazı sorumlulukları öğrencilere bırakır. Ardından her grup metnini koro okuma yöntemiyle sesli okur. Koro okuma yönteminin birçok çeşidi olmasına rağmen kısaca bir grup olarak birlikte yüksek sesle okuma yapmak olarak tanımlanabilir (Rasinski, 2010). Bu yöntem öğrencilerin metnin tamamını birlikte okuması açısından önemlidir. Okuma çalışmalarının ne zaman tamamlanacağına metnin uzunluğu ve grup sayısının durumuna göre öğretmen karar verir. Okuma tamamlandıktan sonra öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeler üzerine odaklanılır ve bu kelimelerin bağlamdan hareketle anlamlarının çıkarılması üzerinde durulur. Metnin bağlamından yararlanarak kelimelerin anlamını bulma çalışmaları öğrencilerin kelime hazinesini geliştiren önemli bir stratejidir (Buikema ve Graves, 1993). Kelimelerin anlamı önce grup içinde tartışılır, grup üyelerinden hiçbiri anlamı bulamadığı takdirde sözlüğe bakılır ya da öğretmenden yardım istenilir. Bu çalışma tamamlandıktan sonra öğretmen rehberliğinde metnin özeti çıkarılır. İlk haftalarda/aylarda öğretmen bu görevi kendisi üstlenir ve öğrencilerine model olur. Özet çıkarırken metindeki önemli ve önemsiz bilginin nasıl ayırt edileceği, ana fikre bağlı kalmanın önemi, bir özette bulunması ve bulunmaması gereken unsurların neler olduğu öğrencilere gösterilir. İlerleyen süreçte bu görevi öğrenciler kendileri üstlenir. Metindeki önemli unsurlar ile önemsiz unsurları ayırt etme, ana fikri bulma ve özetleme çalışmaları okuduğunu anlama için önemli stratejilerdir (Dole ve diğerleri, 1991).

ÇARŞAMBA: Üçüncü gün rol dağılımı yapılır ve öğrenciler ikili gruplara ayrılır. Rol dağılımı yapılırken öncelikle gönüllülük esas alınır. Bir rolü birden çok öğrencinin istemesi durumunda öğrenciler arasında çekiliş yapılabilir. Bu sorunu çözmek adına, Young vd. (2017) taş, kâğıt, makas oyununu kullanmaktadırlar. Öğrenciler, bölümlerini seçtikten sonra eşli okuma çalışmalarına başlarlar. Öğretmen eşli okumalar esnasında öğrencilerinden metin ve karakterler üzerinde düşünmelerini ve metne yönelik sorular hazırlamalarını ister. Metinde geçen kahramanların karakter analizi yapılırken karakter analiz formları kullanılır. Her öğrenci hem okuyucu hem de dinleyici rolünü üstlendiği için dinleyici rolündeyken arkadaşının okuması tamamlandıktan sonra metinden sorular üreterek arkadaşına yöneltir. Öğrencilerin kendilerinin soru oluşturması, onların metni anlama oranını artırdığı (Joseph, Alber-Morgan, Cullen ve Rouse, 2016) için bu strateji kullanılır. Eşli okumalar esnasında eşler birbirinin hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerileri konusunda destekçisi olur, birbirlerinin okuma hatasını düzeltirler. Bu çalışmalar esnasında öğretmen sınıfta dolaşarak tüm grupları gözlemler, onların sözcükleri doğru okuduğu, doğru telaffuz ettiği ve anlama sorularını oluşturabildiğinden emin olur. Prozodik okumaları konusunda onları teşvik eder, geri bildirim verir ve önerilerde bulunur. Bir önceki gün çalışılan kelimelerin ağ haritası oluşturularak kelimelerin anlam ilişkileri ve anlam özellikleri üzerinde durulur. Kelime ağlarının kullanımı, kelime öğretimi açısından geleneksel olarak kullanılan tanım ezberleme ve kelimeyi bir cümle içinde kullanmaktan daha faydalı sonuçlar verir (Beck, McKeown, Sinatra ve Loxterman, 1991).

PERŞEMBE: Dördüncü gün artık gruplar ertesi gün yapacakları sunum için son provalarını yaparlar. Öğrencilerin sunum esnasındaki duruşları ve yerleri ayarlanır. Bu yöntemde kostüm ve aksesuar gerekmemektedir ancak öğrenciler istedikleri takdirde kendi evlerinden getirdikleri kravat, toka, fular gibi basit aksesuarlar kullanabilirler. Bu provalarda üzerinde durulan asıl konu prozodik okumadır. Öğretmen öğrencilerden metnin anlamını yansıtacak şekilde prozodik okumalarını ister ve gerekli uyarılarda bulunarak düzeltmeler yapar. Kelimelerin doğru telaffuz edildiğinden, vurgu ve tonlamanın doğru yerlerde yapıldığından ve noktalama işaretlerine dikkat edildiğinden emin olur. Sesli okuma çalışmaları tamamlandıktan sonra gruplar arası değişim yapılarak her gruptan bir öğrenci diğer gruptan bir öğrenciyle eşlenir. Öğrenci diğer gruptan olan arkadaşına yeni öğrendiği kelimeleri içerecek şekilde metni yeniden anlatır. Metnin ögelerini ve kronolojik sıralamasını doğru hatırlaması önemlidir. Bu özetlemedeki anahtar kavram yeni öğrenilen kelimelerin mutlaka kullanılmasıdır. Bu şekilde öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri sözlü anlatımlarında kullanma fırsatı yakalarlar. Öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri kendini ifade etme çalışmalarında kullanması kelimelerin deftere değil öğrencilerin zihnine ve yaşamına aktarılmasını sağlar (Yıldız, 2019).

CUMA: Beşinci gün öğrencilerin dört gün boyunca üzerinde çalıştıkları metni sunacakları büyük gündür. Öğrenciler hafta boyunca yaptıkları tekrarlı okumalar ve grup çalışmaları sonunda ulaştıkları okuma performansını dinleyicilere sunma fırsatı yakalarlar. Sınıfa öğretmenler, veliler, okul idaresi ya

da diğer sınıflardan öğrenciler davet edilebilir. Gruplar sunumu yaparken diğer öğrenciler okuma tiyatrosu grup değerlendirme formlarını doldurarak arkadaşlarının okumalarını değerlendirirler. Sunumlar tamamlandıktan sonra değerlendirmeler yapılır ve en başarılı grup seçilir. Sunum günü başarılı bir okuyucu olmak, günlerce yapılan kapsamlı uygulamanın asıl amacıdır ve başarma duygusu öğrencileri motive eder (Rasinski, 2010). Sunum bittikten sonra öğrencilerin sergilenen performans ve okuma başarıları üzerine konuşması ve grupları değerlendirmesi onların değerlendirme ve öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Öğrenciler bir sonraki uygulamada neler yapmaları gerektiği konusunda kararlar alarak çalışmayı tamamlarlar.

Okuma Tiyatrosunda Metin Seçimi

Öğrencileri birçok yönden destekleyen bir yöntem olan okuma tiyatrosundan etkili sonuçlar elde edilebilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı temel noktalar bulunmaktadır. Bunlardan ikisi metin seçimi ve rol dağılımıdır. Metin seçiminde öğrencinin ilgisini çekecek, çalışırken eğlenmesini sağlayacak nitelikli edebî eserler seçilmesine özen gösterilmesi gerekmektedir. Metin seçilirken edebiyatın her alanından yararlanılabilmekte; resimli çocuk kitapları, masallar, ders kitaplarındaki metinler, şiirler, marşlar vb. birçok materyal doğrudan ya da uyarlanarak kullanılabilmektedir. Tematik bir yaklaşım benimsenmek isteniyor ise belirlenen temaya ilişkin konularda öyküleyici, bilgilendirici ya da şiir türünde metinler seçilebilmektedir. Eğer uygun bir metin bulunamıyor ise de öğrenciler ya da öğretmen tarafından bir metin oluşturulabilmektedir. Dixon (2010) okuma tiyatrosu için metinler hazırlanırken içeriğin güncel olaylar, tarih, sanat, doğal olaylar ya da çevreyle ilişkilendirilebileceğini belirtmektedir. Flynn (2004) okuma tiyatrosu metinlerinin amaçlı bir şeklide ders içeriğiyle uyumlu bir şekilde yazılabileceğini, tüm dersler için uygun metinler hazırlanabileceğini ve ders içeriklerinin akılda kalması için bu yöntemin çok önemli bir fırsat sunduğunu savunmaktadır. Bu iddiasını da tekrarın öğrenmede ve bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe göndermedeki etkisi üzerine inşa etmektedir. Ancak bir metin oluşturmak hem zaman hem de çaba gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle öncelikle hazır metinler ve bunların uyarlanması üzerine çalışılmalı, bu çalışmalarda yeterince deneyim kazanıldıktan sonra metin yazma çalışmalarına geçilmelidir. Öğrenciler bu yaklaşıma aşina olup, birçok uygulama gerçekleştirdikten sonra onlardan kendi senaryo metinlerini oluşturmaları istenmelidir. Burada dikkat edilmesi gereken husus öğrencilere nitelikli eserlerle birçok kez karşılaşma fırsatı sunulması ve daha sonra onlardan böyle bir görev beklentisine girilmesidir. Ayrıca öğrencilerin senaryo metinlerini arşivlediği bir dosya tutmalarına özen gösterilmelidir. Bu şekilde her öğrenci yıl boyunca çalıştığı metin arşivine sahip olacak ve metinlerin kaybolma ve dağınık yerlerde durma olasılığı ortadan kaldırılmış olacaktır.

Metinlerin sınıftaki her öğrencinin bireysel bir role sahip olmasına yetecek kadar bölüm/rol/görev içermesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Senaryoda daha az görev üstlenen öğrencilerin kendilerini daha zayıf okuyucular olarak görmelerini veya okumaya olan ilgi ve isteklerini kaybetmelerini önlemek için her öğrenciye, senaryonun mümkün olduğunca eşit bir bölümünü okuma fırsatı verilmelidir. Okuyucular arasında eşitliği sağlamak için okuyuculara birden fazla bölüm veya rol atanabilir. Rol dağılımında karakterlerin yanı sıra anlatıcı da önemli bir görev üstlenmektedir. Anlatıcı kitaptaki olay sıralanışını ve karakterlerin birbiriyle olan ilişkilerini sesine ve ifadelerine yansıtır. Geçişleri sağlar ve olayların arka planını anlatır. Gerekli açıklamaları yapar ve detayları verir. Ele alınan eserin senaryoya dönüştürülmeden önceki halinin ayrıntıları, detayları hatta resimlerdeki tamamlayıcılık anlatıcı sayesinde dinleyicilere aktarılır. Bu sebeple de anlatıcının işlenen eseri çok iyi tanımış ve anlamış olması gerekmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak metin seçimi ve görev dağılımı sırasında hassas davranılmalı, öğrencileri okuma çalışmalarına motive edecek bir sınıf ortamı oluşturulmaya çalışılmalıdır.

Sonuç ve Sınırlılıklar

Okuma tiyatrosu okuma eğitiminde etkili olduğu kabul edilen ve birçok araştırmada (Aşıkcan, 2019; Babacan, 2020; Carrick, 2000; Çayır, 2014; Clark ve diğerleri, 2009; Flynn, 2004; Garrett ve O'Connor, 2010; Griffith ve Rasinski, 2004; Kanık Uysal, 2020; Kanık Uysal ve Duman, 2020; Keehn, 2003; Martinez, Roser ve Strecker, 1998; Millin ve Rinehart, 1999; Smith, 2011; Uribe, 2019; Young ve

diğerleri, 2019; Young ve Rasinski, 2009) kullanılan bir yöntemdir. Okuma tiyatrosunun dayandığı kuramsal temeller bu yöntemin öğrencileri farklı yönlerden desteklediğini göstermektedir. Yöntemin tekrarlı okumalar ile otomatikliği teşvik etmesi okuduğunu anlamanın gelişimini desteklemekte (Garrett ve O'Connor, 2010; LaBerge ve Samuels, 1974; Logan, 1988; Millin ve Rinehart, 1999), tekrar tekrar okuma yapmak için öğrencilere gerçek bir neden sunması öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmakta (Martinez ve diğerleri, 1998; Young ve diğerleri, 2019), akran ve öğretmen desteği ile iş birliğine dayalı öğrenmenin kapılarını açması öğrencilerin kendilerine olan güveninin artmasını (Corcoran ve Davis, 2005; Millin ve Rinehart, 1999) sağlamaktadır. Otomatiklik teorisine göre (LaBerge ve Samuels, 1974) tekrarlı okumalardan sonra öğrenciler kelime tanımada otomatikleştiği, kelimeleri daha hızlı ve doğru okuyabildiği için bilişsel kaynakları okuduğunu anlamak için serbest kalmaktadır. Bununla birlikte bu yöntemde yapılan tekrarlı okumalar yalnızca okuma hızını artırmak için değil metnin anlamını yansıtacak şekilde prozodik okumanın geliştirilmesi için yapılmaktadır. Amaç metindeki anlamın ve karakterlerin duygularının dinleyiciye yansıtılabilmesidir. Okuma tiyatrosunda öğrenciler sadece doğru ve uygun hızda okumanın ötesine geçerek anlamın okumaya yansıtıldığı prozodik okuma becerisini deneyimlemekte ve bu performansını dinleyiciler önünde sergileme şansı elde etmektedir. Bunu yaparken de iş birliği içinde akranlarıyla birlikte çalışma fırsatı yakalamaktadır. Sınıf içinde iş birliğine dayalı bir ortamın oluşturulması da öğrenme ortamının zenginleşmesini sağlamaktadır (Johnson ve Johnson, 1999; Slavin, 1987). Aynı senaryo metni üzerinde okuma becerileri birbirinden farklı olan öğrenciler çalışabildikleri için sınıfta heterejon gruplar oluşmaktadır (Flood, Lapp, Flood ve Nagel, 1992). Bunun yanı sıra aynı metin üzerinde yürütülen tartışmalar öğrencilerin farklı okur tepkilerini görebilmelerini (Rosenblatt, 1978) aynı olaya farklı bakış açılarıyla yaklaşabilmelerini sağlamaktadır.

Okuma tiyatrosu alanyazında ilk olarak okuma akıcılığını destekleyen bir yöntem olarak kullanılmış ve bu çalışmalar (Carrick, 2000; Clark ve diğerleri, 2009; Garrett ve O'Connor, 2010; Griffith ve Rasinski, 2004; Keehn, 2003; Martinez ve diğerleri, 1998; Millin ve Rinehart, 1999; Smith, 2011; Young ve Rasinski, 2009) okuma tiyatrosunun akıcı okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Örneğin Martinez ve diğerleri (1998) bu yöntemin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini, okuma tutumunu olumlu yönde etkilediğini, Vasinda ve McLeod (2011) teknoloji ile okuma tiyatrosunun bir araya getirilmesi sonucu öğrencilerin genel okuma başarısının arttığını, Clark vd. (2009) bu yöntemin öğrencilerin hem okuma motivasyonunu hem de kendilerine olan güvenlerini artırdığını tespit etmiştir. Öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki bu olumlu etkileri görülerek zaman içerisinde yöntemin kapsamı genişletilmiştir. Young vd. (2017) okuma tiyatrosu artı anlama ve kelime çalışmaları adlı araştırmalarıyla okuma tiyatrosunun haftalık ders içeriğini tekrar düzenlemişler, okuma tiyatrosunda yeni bir yaklaşım olarak tanıttıkları bu çalışmalarında okuma tiyatrosunun haftalık formatına akıcı okuma yöntemlerinin yanı sıra okuduğunu anlama ve kelime öğretimi stratejilerini eklemişlerdir. Sonrasında yürütülen araştırmalarda da bu uygulamanın akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Young ve diğerleri, 2019; Young, Lagrone ve McCauley, 2020). Okuma gibi karmaşık ve içinde birçok değişkeni barındıran bir becerinin sadece bir yönüne odaklanılması, okumada asıl amaç olan anlama ulaşmada yetersiz kalacağından dolayı özellikle ilkokul ve ortaokul yıllarında okuma tiyatrosunda akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime öğretimi mutlaka yer verilmesi gereken temel stratejilerdir. Akıcı okuma (Baştuğ ve Keskin, 2012; Karadağ, Keskin ve Gökhan, 2019; Yamaç ve Sezgin, 2018), kelime bilgisi (Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011) ve okuma stratejileri (Baydık, 2011; Belet ve Yaşar, 2007; Muijselaar ve diğerleri, 2017; Temizkan, 2008) ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar bu değişkenlerin okuduğunu anlama üzerinde önemli yordayıcılar olduğunu göstermektedir. Stahl (1999) ve Rasinski (2010) akıcı okuma ve kelime hazinesinin geliştirilmesi için yapılabilecek en önemli çalışmalardan birinin öğrencileri mümkün olduğunca çok okumaya teşvik etmek olduğunu ifade etmekte, Graves (2016) de öğrencilerin zengin bir kelime dağarcığına sahip olabilmesini, okuma miktarı ve çeşitliliğinin artırılmasına bağlamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde de okuma tiyatrosu öğrencilerin okuma miktarını ve çeşitli edebî eserlerle karşılaşma olanağını artıran bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca okuma stratejileri okuduğunu anlama üzerinde çok önemli bir yordayıcı olmasına rağmen yapılan araştırmalar (Ateş ve Yıldırım, 2014; Baydık, 2011; Pressley ve diğerleri, 1998) öğretmenlerin

okuduğunu anlama stratejileri öğretiminde yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerine model olacağı ve anlama stratejilerinin kazandırılmasına yönelik doğrudan öğretim etkinliklerine yer verebileceği sınıf içi uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yönüyle de okuma tiyatrosu prozodik modelleme ve sesli düşünme stratejileriyle öğrencilere akıcı okuma ve okuduğunu anlama sürecini modellemektedir. Flynn (2004) model almanın hem akıcı okuma hem de okuma stratejilerini kullanma becerisinin gelişimini desteklediğini ve tekrarın kalıcı öğrenmeyi ya da akılda tutmayı artırdığı temelinden hareketle ders içeriklerinin öğrenilmesinde de okuma tiyatrosu yönteminin etkili olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Uribe (2019) de ikinci dil öğretiminde akademik içeriğin öğrenilmesi ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosunun etkili bir yöntem olduğunu tespit etmiş, aynı anda hem akademik içeriği öğrenme hem de ikinci bir dili öğrenme mücadelesi içinde olan öğrenciler için bu yöntemin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle de okuma tiyatrosu ikinci dil öğretiminde kullanılan ve Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında da yararlanılabilecek bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Uribe (2019) ikinci dil öğrenen öğrencilerin bu yöntem sayesinde okuma kaygılarını yendiklerini, yavaş yavaş kendilerine güven kazandıklarını ve grup çalışmaları sayesinde uyum sürecini daha kolay atlattıklarını ifade etmektedir. Millin ve Rinehart (1999) ve Rinehart (2001) okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için de bu durumun geçerli olduğunu belirtmekte; Garrett ve O'Connor (2010) öğrenme güçlüğü yaşayan ilkokul düzeyindeki öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ve sosyal gelişimini teşvik etmek için bu yöntemin kullanılabileceğini ifade etmektedir.

Okuma tiyatrosu tekrarlı okumalar, öğretmenle ve akranlarla birlikte yürütülen iş birliğine dayalı çalışmalar sayesinde öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin gelişimini destekleyen bir yöntem olmakla birlikte hiçbir yöntemin tek başına her konuda yeterli olamayacağının ve bazı sınırlılıklarının olduğunun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu yöntem, sınıf ortamında uygulanan ve grup çalışmalarının sağlıklı yürütülmesini gerektiren bir uygulama süreci içermektedir. Öğrencilerin grup çalışmalarına uyum sağlayabilmeleri, kendi görevlerini yerine getirme ve akranlarına gerekli desteği sunabilmeleri açısından öğretmen rehberliği ve takibi çok önemlidir. Gruplar kendi içlerinde çalışmalarını sürdürürlerken öğretmenin sınıfta sürekli dolaşması, grupların çalışmalarını nasıl yürüttüklerini gözlemlemesi gerekmektedir. Her grup hatta her öğrenciye geri bildirim verilmesi, üstlenilen görevin gereklerini yerine getirinceye kadar da bu geri bildirimlerin devam etmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu uygulamalar kalabalık sınıf ortamlarında sorun oluşturabilecek, her gruba yeterli ve sağlıklı geri bildirim verebilme konusunda öğretmenin işini zorlaştırabilecektir. Aynı zamanda kalabalık sınıf ortamlarında grupların oluşturulması ve görev dağılımları konusunda sorunlar yaşanabilecektir. Her öğrenciye görev düşecek şekilde bir metin bulmak ya da yazmak kolay bir süreç değildir. Görev dağılımında yaşanacak muhtemel sorunların önüne geçebilmek adına birden çok metnin kullanılması tercih edilip her gruba ayrı metin dağıtılarak bu metinler üzerinde çalışılması ve her grubun sunumunu farklı bir metinle yapması sağlanabilir. Birden çok metnin kullanılması okuduğunu anlama çalışmalarına ayrılan zamanın daha uzun tutulmasına neden olacağı için de uygulama süresinin uzatılması gerekmektedir. Bu zaman planlamasını etkileyen bir diğer husus da metnin uzunluğu ve zorluk düzeyidir. Öğretmenin tüm bu değişkenleri göz önünde bulundurarak zaman planlamasını yapması, bazı metinler için iki ya da üç hafta süre ayırması gerekmektedir. Uzun ve okunabilirlik düzeyi zor olan metinlerin üst sınıflarda; kısa ve okunabilirlik düzeyi kolay ya da orta olan metinlerin ilkokulun ilk yıllarında kullanılması metin seçiminden kaynaklanacak sorunların asgari seviyede tutulmasına yardımcı olacaktır.

Çoklu strateji kullanımını gerektiren okuma tiyatrosu öğrencilerin öğrenme ortamlarını zenginleştirmekte aynı zamanda öğretmenlere strateji öğretimi konusunda büyük sorumluluklar yüklemektedir. Bu yöntemde geçen akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime öğretimi stratejileri hakkında öğretmenin yeterli bilgiye sahip olması, kullanılacak stratejilere uygulamanın yapılacağı sınıf düzeyi, öğrenci grupları ve öğretim programında yer alan kazanımlar doğrultusunda karar vermesi gerekmektedir. Örneğin kelime öğretimi stratejilerinden kelime unsurlarından yararlanma, kelimeyi kök ve eklerine ayırma stratejisini (Tağa, 2018) kullanabilmek için uygulama yapılan sınıfın ez az 5. sınıf düzeyinde olması gerekmektedir. Özetleme stratejisi ise 1.sınıftan itibaren önce okuduklarını ana hatlarıyla anlatma sonra kronolojik sırayı gözeterek anlatma gibi zorluk düzeyi ve işlem basamakları

artarak devam eden bir stratejidir. Bu nedenle öğrenciden beklenen görevler kendi sınıf düzeyinin kapsamı içinde değerlendirilmeli, onlardan bu doğrultuda görevler beklenmeli, uygulamanın yürütüleceği sınıf düzeyi ya da öğrenci grubuna göre kullanılacak okuma stratejilerine karar verilmelidir.

Bu çalışmada kuramsal temelleri ve uygulama aşamaları hakkında bilgi verilen okuma tiyatrosu yönteminin sınıf ortamında ne kadar etkili olduğu, yaşanabilecek sorunların neler olabileceği, bu sorunlara nasıl çözümler üretilebileceği ve uygulamaların nasıl daha keyifli ve etkili hale getirilebileceğinin tespit edilebilmesi için sınıf ortamında uygulanacak eylem araştırmaları ve deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda şu önerilerde bulunulabilir:

- Uygulamalar esnasında karşılaşılabilecek olası güçlüklerin tespit edilmesi ve bu sorunların nasıl giderilebileceğini açıklayan eylem araştırmaları yürütülebilir.
- Okuma güçlüğü yaşayan ya da ikinci dil öğrenen öğrenci gruplarında hangi okuma ve kelime öğretimi stratejilerinin kullanılabileceğini anlatan yapılandırılmış etkinlik önerileri hazırlanarak bu etkinliklerin etkililiğini tespit edecek deneysel araştırmalar yürütülebilir.
- Öğrencilerin okuma gelişimlerinin daha iyi desteklenebilmesi için bu yöntemin farklı hangi stratejilerle zenginleştirilmesi gerektiği araştırılabilir.
- Okuma tiyatrosunda kullanılabilecek edebî eserleri seçme kriterleri hazırlanıp bu doğrultuda bir eser listesi oluşturulabilir. Eser seçkisi elektronik ortamda tüm öğretmenlerin kullanımına sunulabilir.
- Edebî eserler uyarlanırken nelere dikkat edilmesi gerektiği ve yeni metin yazma aşamalarında nasıl bir yol takip edilmesi gerektiğiyle ilgili kılavuzlar hazırlanabilir.

Yazarların Katkı Oranı

Makale, yazarın kendisi tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Aşıkcan, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *Elementary Education Online*, *13*(1), 235–257.

Babacan, K. (2020). *Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *5*(4), 394–411. http://www.keg.aku.edu.tr adresinden erişildi.

Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(3), 227–244.

Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(162), 301–319.

Beck, I. L., McKeown, M. G., Sinatra, G. M. ve Loxterman, J. A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*, *26*(3), 251. doi:10.2307/747763

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

Beydoğan, H. Ö. (2012). Students' levels of using reading-comprehension strategies in relation to their proficiencies in reading fluently. *Egitim ve Bilim*, *37*(166), 3–13.

Biemiller, A. ve Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, *93*(3), 498–520.

Bouchamma, Y., Poulin, V. ve Ruel, C. (2014). Impact of reading strategy use on girls' and boys' achievement. *Reading Psychology*, *35*(4), 312–331. doi:10.1080/02702711.2012.724043

Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A. ve Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, *61*(1), 70–77. doi:10.1598/rt.61.1.7

Buikema, J. L. ve Graves, M. F. (1993). Teaching students to use context cues to infer word meanings. *Journal of Reading*, *36*(6), 450–457. http://ezproxy.uno.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED155591&site=ehost-live&scope=site adresinden erişildi.

Buxton, J. A. (2017). *An investigation of the relationships among high school students' reading comprehension strategy instruction, strategy use, attitudes, and achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, George Mason University, Virginia.

Carrick, L. U. (2000). *The effects of readers theatre on fluency and comprehension on fifth grade students in regular classrooms*. Doctoral Dissertation, Lehigh University, Bethlehem, PA.

Carrick, L. U. (2006). Readers theatre across the curriculum. T. V Rasınskı, C. Blachowıcz ve K. Lems (Ed.), *Fluency instruction research-based best practices* içinde (ss. 209–228). New York: The Guildford.

Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Clark, R., Morrison, T. G. ve Wilcox, B. (2009). Readers' theater: A process of developing fourth-graders' reading fluency. *Reading Psychology*, *30*(4), 359–385. doi:10.1080/02702710802411620

Corcoran, C. A. ve Davis, A. D. (2005). A study of the effects of readers' theater on second and third grade special education students' fluency growth. *Reading Improvement*, *42*(2), 105–112.

Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J. ve Oranje, A. (2005). *The nation's report card: fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading. The nation's report card (NCES 2006-469)*.

Davey, B. (1983). Think aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, *27*(1), 44–47. http://www.jstor.org/stable/10.2307/40029295 adresinden erişildi.

Dixon, N. (2010). *Readers Theatre a secondary approach*. *Winnipeg: Portage & Main Press*. http://ci.nii.ac.jp/naid/110009803847/ adresinden erişildi.

Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R. ve Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new : Research on reading comprehension instruction. *American Educational Research Association Stable*, *61*(2), 239–264.

Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, *30*(3), 165–175. doi:10.1080/00405849109543497

Duffy, G. G., Roehler, L. R. ve Herrmann, B. A. (1988). Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers. *Reading Teacher*, *41*(8), 762–67.

Durgunoğlu, A. Y. ve Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, *11*(4), 281–299. doi:10.1023/A:1008093232622

Fer, S. (2020). *Öğretim tasarımı* (3. bs.). Anı Yayıncılık.

Flood, J., Lapp, D., Flood, S. ve Nagel, G. (1992). Am I allowed to group? Using flexible patterns for effective instruction. *Reading Teacher*, *45*(8), 608–616.

Flynn, R. M. (2004). Curriculum-based readers theatre: Setting the stage for reading and retention. *The Reading Teacher*, *58*(4), 360–365. doi:10.1598/rt.58.4.5

Garrett, T. D. ve O'Connor, D. (2010). Readers' theater: "Hold on, let's read it again." *Teaching Exceptional Children*, *43*(1), 6–13. doi:10.1177/004005991004300101

Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, *4*(4), 1025–1055.

Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction*. New York: Teachers College.

Griffith, L. W. ve Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher*, *58*(2), 126–137. doi:10.1598/rt.58.2.1

Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Effects of phonological awareness skills on reading and

reading comprehension: A longitudinal study [Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma]. *Elementary Education Online*, *15*(1), 251–272. doi:10.17051/io.2016.25973

Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, *30*(76), 82–100.

Hudson, R. F., Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, *58*(8), 702–714. doi:10.1598/rt.58.8.1

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1985). Student-student interaction: Ignored but powerful. *Journal of Teacher Education*, *36*(4), 22–26. doi:10.1177/002248718503600406

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, *38*(2), 67–73. doi:10.1080/00405849909543834

Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J. ve Rouse, C. (2016). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading and Writing Quarterly*, *32*(2), 152–173. doi:10.1080/10573569.2014.891449

Kanık Uysal, P. (2020). Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosunun kullanılması : Bir eylem araştırması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(2), 1202–1246.

Kanık Uysal, P. ve Duman, A. (2020). Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin okuma becerilerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *10*(4), 1111–1146. doi:10.14527/pegegog.2020.034

Karadağ, Ö., Keskin, H. K. ve Gökhan, A. (2019). Hızlı otomatik isimlendirme ve okuduğunu anlama ilişkisinde okuma becerisinin aracılık etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *44*(197), 353–366.

Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 423–436.

Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(1), 141–153.

Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, *42*(4), 40–61. doi:10.1080/19388070309558395

Kinniburgh, L. ve Shaw, E. (2007). Building reading fluency in elementary science through readers' theatre. *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas*, *44*(1), 16–22. doi:10.3200/sats.44.1.16-22

Kuruyer, H. G. ve Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir Durum Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(2), 771–788.

LaBerge, D. ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, *6*(2), 293–323. doi:10.1016/0010-0285(74)90015-2

Lee, J. ve Yoon, S. Y. (2017). The Effects of Repeated Reading on Reading Fluency for Students With Reading Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *50*(2), 213–224. doi:10.1177/0022219415605194

Logan, G. D. (1988). Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, *95*(4), 492–527.

Martinez, M., Roser, N. L. ve Strecker, S. (1998). "I never thought I could be a star": A readers theatre ticket to fluency. *Reading Teacher*, *52*(4), 326–334.

McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. *Psychology Press*. Mahwah, NJ: Erlbaum. doi:10.4324/9780203810033

Miller, J. ve Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, *43*(4), 336–354. doi:10.1598/rrq.43.4.2

Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *Türkçe öğretim programı (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Millin, S. K. ve Rinehart, S. D. (1999). Some of the benefits of readers theater participation for second-grade title I students. *Reading Research and Instruction*, *39*(1), 71–88. doi:10.1080/19388079909558312

Moats, L. C. (1999). Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do. *(No. 372) Washington, DC: American Federation of Teachers*.

Muijselaar, M. M. L., Swart, N. M., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., Verhoeven, L. ve de Jong, P. F. (2017). Developmental relations between reading comprehension and reading strategies. *Scientific Studies of Reading*, *21*(3), 194–209. doi:10.1080/10888438.2017.1278763

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*. *National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health*. doi:10.1002/ppul.1950070418

Öney, B. ve Durgunoğlu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, *18*(1), 1–15. doi:10.1017/s014271640000984x

Prado, L. ve Plourde, L. A. (2011). Increasing reading comprehension through the explicit teaching of reading strategies: Is there a difference among the genders? *Reading improvement*, *48*(1), 32–44.

Pressley, M. (2002). Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. *Reading Online*, *5*(2), 1–14.

Pressley, M. ve Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, *1*(1), 99–113. doi:10.1007/s11409-006-7263-7

Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., Mcgoldrick, J. A. ve Kurita, J. A. (1989). Improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal*, *90*(1), 3–32.

Pressley, M., Wharton-Mcdonald, R., Mistretta-Hampston, J. ve Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, *2*(2), 159–194. doi:10.1207/s1532799xssr0202_4

Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader* (2. bs.). New York: Scholastic.

Rasinski, T. V. ve Young, C. (2017). Effective instruction for primary grade students who struggle with reading fluency. *International Perspectives on Inclusive Education*, *11*, 143–157. doi:10.1108/S1479-363620170000011010

Reutzel, D. R., Jones, C. D., Fawson, P. C. ve Smith, J. A. (2008). Scaffolded silent reading: A complement to guided repeated oral reading that works! *The Reading Teacher*, *62*(3), 194–207. doi:10.1598/rt.62.3.2

Rinehart, S. D. (2001). Establishing guidelines for using readers theater with less-skilled readers. *Reading Horizons : A Journal of Literacy and Language Arts*, *42*(2), 65–75.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Samuels, J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, *32*(4), 403–408. doi:10.1177/002221948301600205

Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory Into Practice*, *30*(3), 158–164. doi:10.1080/00405849109543496

Silverman, R. D. ve Hartranft, A. M. (2015). *Developing vocabulary and oral language in young children*. New York: Guilford.

Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, *57*(3), 293–336. doi:10.3102/00346543057003293

Smith, D. M. (2011). *Readers theatre: Its effecttiveness in improving reading fluency, student motivation, and attitudes toward reading among second-grade students*. Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.

Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary development*. Cambridge MA: Brookline.

Stahl, S. A. ve Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, *37*(1), 25–60. doi:10.1207/s15548430jlr3701_2

Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading. *Reading Research Quarterly*, *16*(1), 32–71. https://www.jstor.org/stable/747348 adresinden erişildi.

Tağa, T. (2018). *Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin kelime öğrenme, hatırlama ve farkındalığına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(2), 129–148.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading a meta-analysis. *Remedial and special education*, *25*(4), 252–261.

Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(161), 64–75.

Uribe, S. N. (2019). Curriculum-based readers theatre as an approach to literacy and content area instruction for English language learners. *Reading and Writing Quarterly*, *35*(3), 243–260. doi:10.1080/10573569.2018.1526726

Vasinda, S. ve McLeod, J. (2011). Extending readers theatre: A powerful and purposeful match with podcasting. *The Reading Teacher*, *64*(7), 486–497. doi:10.1598/rt.64.7.2

Vaughn, S., Chard, D. J., Bryant, D. P., Coleman, M., Tyler, B. ve Linan-thompson, S. (2000). Fluency and comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education*, *21*(6), 325–335. doi:https://doi.org/10.1177/074193250002100602

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University.

Wade, S. E. ve Trathen, W. (1989). Effect of self-selected study methods on learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*(1), 40–47. doi:10.1037/0022-0663.81.1.40

Worthy, J. ve Prater, K. (2002). The intermediate grades:" I thought about it all night": Readers theatre for reading fluency and motivation. *The Reading Teacher*, *56*(3), 294–297.

Yamaç, A. ve Sezgin, Z. Ç. (2018). Relationships among fourth graders' reading anxiety, reading fluency, reading motivation, and reading comprehension. *Egitim ve Bilim*, *43*(194), 225–243. doi:10.15390/EB.2018.7555

Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond English: Investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *7*(1), 72–81.

Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(3), 1531–1547.

Yıldız, M. (2019). Kelime hazinesi ve anlama becerilerinin geliştirilmesi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (ss. 129–179). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ates, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S. ve Zimmerman, B. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School and Educational Psychology*, *2*(1), 35–44. doi:10.1080/21683603.2013.854187

Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Young, C., Durham, P., Miller, M., Rasinski, T. V. ve Lane, F. (2019). Improving reading comprehension with readers theater. *Journal of Educational Research*, *112*(5), 615–626. doi:10.1080/00220671.2019.1649240

Young, C., Lagrone, S., & McCauley, J. (2020). Read like me: An intervention for struggling readers. *Education Sciences*, *10*(3). https://doi.org/10.3390/educsci10030057

Young, C., Mohr, K. A. J. ve Landreth, S. (2020). Improving boys' reading comprehension with readers theatre. *Journal of Research in Reading*, *43*(3), 347–363. doi:10.1111/1467-9817.12307

Young, C. ve Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, *63*(1), 4–13. doi:10.1598/rt.63.1.1

Young, C., Stokes, F. ve Rasinski, T. (2017). Readers theatre plus comprehension and word study. *Reading Teacher*, *71*(3), 351–355. doi:10.1002/trtr.1629

Zutell, J. ve Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, *30*(3), 211–217. doi:10.1080/00405849109543502

Extended Abstract

Introduction

To develop reading comprehension, reading fluency, vocabulary knowledge and use of strategies should be dealt with together and these skills should support each other (Baydık, 2011; Pressley, 2001). Based on this, there is a need for reading education approaches involving teaching of these basic variables for successful reading skills. When the relevant literature is investigated, the method of readers theater, which may be used for reading education and involves work on reading fluency, comprehension strategies, and vocabulary teaching appear to come to the fore.

Readers theater

Readers theater is a teaching method including reading fluency, vocabulary teaching, and reading comprehension strategies which contributes to the development of students' fluency along with comprehension skills. Studies in the literature have defined readers theater as an effective teaching strategy to increase reading fluency (Young et al., 2020), an important teaching method for reading practice (Hudson et al., 2005), an effective teaching method including many features for successful fluency education (Rasinski and Young, 2017) and an educational activity encouraging students to rehearse and present scenario texts for an audience (Worthy and Prater, 2002).

Readers theater offers an enjoyable and real reason for repeated reading, targeting increased time spent reading by students. To be a proficient reader, sufficient time must be allocated to reading work; for this to occur students need to be presented with a motivating reason. Fun when reading and feeling support from teacher and peers motivates students for reading work and ensures more easy transition for them. Readers theater differs from the theater in not requiring stage, costumes, and memorization and can be easily performed in the class environment. Teachers do not encounter financial problems and space difficulties representing an obstacle to presentation work with students; in other words, they don't have to deal with external factors that are limiting or develop outside themselves. This method can be easily implemented in the class environment with a chosen text and does not require a preparation process lasting months and memorization studies. The important thing is to select an appropriate text for the level and interest area of students involving conversations and to transform the text into a scenario. After selecting the correct text and transforming it into a scenario, then text comprehension and reading fluency studies are next. At the end of reading fluency and reading comprehension work accompanied by the text, students present to their friends, teachers, school management, parents, or guests. Model reading, repeated reading, partner reading, comprehension strategies, and vocabulary teaching work before the presentation increase the reading success of students. Assessment work after the presentation provides the students with awareness of their own and their friends' reading ability targeting the development of self-and peer-assessment skills.

Discussion and Recommendations

The conceptual basis of readers theater shows the method supports students from different aspects. The method encourages repeated reading and automatic information processing supporting the development of comprehension (Garrett & O'Connor, 2010; LaBerge & Samuels, 1974; Logan, 1988; Millin & Rinehart, 1999), it provides a real reason for students to read over and over increasing student's reading motivation (Martinez et al., 1998; Young et al., 2019), and opens the doors for cooperation-based learning with peer and teacher support increasing student's self-confidence (Corcoran & Davis, 2005; Millin & Rinehart, 1999). According to the theory of automatic information processing (LaBerge & Samuels, 1974), after repeated reading students automatically recognize words, and can read words more rapidly and correctly freeing cognitive resources to understand what is read. Additionally, repeated reading with this method does not only increase reading speed but is performed to develop prosodic reading to reflect the meaning of the text. The aim is to reflect the meaning of the

text and the emotions of the characters for the listener. Most of the time students confuse reading fluency with rapid reading. The sentence "I want you to read fluently" causes a misperception of I want you to read quickly among students. In fact, this situation is still valid even for some teachers; these teachers want students to read in a serial way, quickly and without pauses, but ignore whether the reading reflects the meaning or not. It is necessary to use this method to remove this misperception. Rapid reading remains inadequate to reflect meaning and at this point prosodic reading skills become a very important variable which may be shown to students in practice with this method. Students must pass beyond just reading accurately and at appropriate speed and reflect the meaning in reading, experiencing prosodic reading skills and have the chance to display this performance to listeners. While doing this, they gain the opportunity to work in cooperation with peers. Creation of a cooperation-based environment within the class ensures enrichment of the learning environment (Johnson & Johnson, 1985; Slavin, 1987). As students with different reading skills work on the same scenario, heterogeneous groups form in the class (Flood, Lapp, Flood & Nagel, 1992); cooperative work in these groups ensures students learn from peers and support each other (Vygotsky, 1978). Additionally, students may see different reading reactions in discussions about the same text (Rosenblatt, 1978) and become aware of different perspectives on the same event.

There is a need for active research to be applied in class environments about readers theater, with information about conceptual basis and implementation stages given in this study, to identify how effective it is, what problems may be experienced, what solutions may be produced for these problems and how to make the implementation more enjoyable and effective.

Demir, S. ve Börekçi, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarına çeşitli değişkenlerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 94-110.

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

Geliş/Received: 16.11.2020 Kabul/Accepted:16.01.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarına Çeşitli Değişkenlerin Etkisi*

*Selvi DEMİR***
*Muhsine BÖREKÇİ****

Özet

Bu araştırmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyini belirlemek ve söz konusu algıya cinsiyet, kardeş sayısı, baba ve anne eğitim düzeyi, evde bulunan kitap sayısı, günlük okunan ortalama kitap sayfa sayısı, bir önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanı, günlük genel ağ kullanma sıklığı ve günlük televizyon izleme sıklığı değişkenlerinin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama yönteminin kullanıldığı çalışma, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde ortaokulda öğrenim gören 593 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları ortaokul sözlü anlatım öz yeterlik algı ölçeği ve kişisel bilgi formundan oluşmaktadır. Araştırmada ulaşılan bulgular; öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu; söz konusu algılarının kardeş sayısı ve genel ağ kullanma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini ancak diğer değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.
Anahtar Kelimeler: Sözlü anlatım, öz yeterlik algısı, ortaokul öğrencileri.

The Effect of Various Variables on the Perception of Verbal Lecture Self-Efficacy of Secondary School Students

Abstract

In this study, it was aimed to determine the level of verbal lecture self-efficacy perception of secondary school eighth grade students and to specify the effect of gender, the number of siblings, father and mother's educational level, the number of books in the house, average number of book pages read daily, Turkish course success score in the previous year, daily general network usage frequency and the effect of the variables of average television time watched daily. The study using survey research methodology, which is one of the quantitative research approaches, was conducted with 593 eighth grade students studying at secondary school in the fall semester of the 2019-2020 academic years. The data collection tools of the research consist of secondary school verbal lecture self-efficacy perception scale and personal information form**.** The results obtained in the study show that students' perceptions of verbal lecture self-efficacy are moderate; their perceptions do not differ significantly according to the number of siblings and the frequency of using the general network, but they differ significantly when compared to other variables.
Keywords: Verbal lecture, self-efficacy perception, middle school students.

* Bu çalışma, birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kilis, slv.demir@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-7043-7414

*** Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Erzurum, mborekci@atauni.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-1687-3810

Giriş

Genel olarak göstergeler dizgesi (Saussure, 1998) olarak tanımlanan ve hem birey hem de toplum açısından en etkili iletişim aracı (Onan, 2013) olan dilin bu aracılığı sözlü ve yazılı olarak kullanılmasıyla gerçekleşir. Temizyürek (2007), insanların duygu ve düşüncelerini aktarmak, kendilerini ifade etmek kısacası birbirleriyle iletişim kurmak için sözlü, yazılı ve sözsüz iletişim gibi farklı yöntemler kullandıklarını belirtmiş; ancak bunların içinde en çok sözlü anlatım becerisinin kullanıldığını vurgulamıştır. Yani insanlar duygu, düşünce, istek ve sıkıntılarını öncelikle ve çoğunlukla sözlü anlatım yolunu kullanarak anlatmayı tercih ederler. Erkuş (2013), günlük iletişim sürecinin yüzde yetmiş beşinin konuşma ve dinleme etkinliği olarak gerçekleştirildiğini vurgular. Aksan (2007) sözlü anlatım yeteneğinin, dolayısıyla dilin, insanı insan yapan niteliklerin başında geldiğini belirtmektedir. Bireyin düşüncelerini belirgin hale getiren, ruhsal ve toplumsal gelişimindeki en önemli aracın dil olduğunu belirten Ergenç (2002) de bireyin diğer bireyleri etkilemesinde, yönlendirmesinde, geçmiş yaşantı ve tecrübelerini aktarmasında, gerçekliği anlatabilmesinde kullanılan en etkili iletişim yönteminin sözlü anlatım olduğunu ifade etmektedir.

İlk insanla birlikte var olan sözlü anlatım, günlük yaşamda olduğu kadar eğitim sürecinde de en önemli ve belirleyici beceridir. Çalhan (2012), doğru ve etkili konuşmanın bir yetenek işi olduğu kadar aynı zamanda bir beceri ve öğrenme işi olduğunu ifade eder. Bu beceri, ana dil eğitimi bağlamında geliştirilmesi hedeflenen bir beceri olarak değerlendirilir (Ağca, 1999). Güneş (2007) de konuşma becerisinin, iletişim esnasında karşılaşılabilecek sorunların çözümünde önemli bir yere sahip olduğunu ve bu sorunların aşılabilmesi için bireylere gerekli olan eğitimlerin verilerek bireyler arası iletişim niteliğinin güçlendirilmesi gerektiğini vurgular.

Eğitim sürecinde bireye kazandırılması hedeflenen tüm bilgi, beceri ve kazanımlarda olduğu gibi kuşkusuz sözlü anlatım becerisinin ediniminde de dışsal etkenler (öğretmen, aile, okul ortam vb.) kadar içsel etkenlerin (ilgi, tutum, öz yeterlik algısı, motivasyon vb.) rolü de önemli bir yere sahiptir. Dil ediniminde kullanılan dile ilişkin öz yeterlik algısının ne düzeyde olduğunun bilinmesi ve bu algıyı olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenerek gerekli adımları atılması dili geliştirmeye dönük çalışmalarda oldukça önemli veriler sağlamaktadır. Nitekim Paradewari (2017) de öz yeterlik çalışmalarının temelde motivasyon, dil öğrenme stratejileri, dil kaygısı ve dil başarısı gibi bir dizi değişkenle ilgili olduğunu vurgular. Bazı araştırmacılar (Bandura, 1989; Lee, 2003), öz yeterlik algısının, bireylerin düşünme biçimlerini, karşılaştıkları durumlarda nasıl davranacaklarını ve çaba sarf etme düzeylerini etkilediğinden bu algının olumlu ya da olumsuz olmasının; bireyleri ya güdülemeye ya da kendi kendilerine engel olmaya iteceğini belirtir. Öz yeterlik algısı, "bireyde oluşturulacak davranışlarda etkili olan bir nitelik iken bireyin kendini nasıl motive ettiği, nasıl hissettiği, nasıl düşündüğü ve nasıl davrandığına yönelik inancıdır" (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995). Snyder ve Lopez (2002) öz yeterliği, bireyin "yapabilir miyim" sorusuna karşı verdiği içsel cevap olarak tanımlamaktadır.

Gerek sözlü anlatım gerekse öz yeterlik algısının, toplumsal ve bireysel yaşamda sahip olduğu önem ortadayken; sözlü dil becerilerine ilişkin uluslararası çalışmaların (Aydın & Gün, 2018; Devia & Garcia, 2017; Mojibur Rahman, 2010) yanı sıra ana dili olarak Türkçeye ilişkin çalışmalar (Arslan, 2017; Bulut, *vd.,* 2016; Dağ, 2017; Gedik & Orhan, 2014; İşcan, Karagöz & Almalı, 2017; Kardaş & Tunagür, 2015; Kartallıoğlu, 2018; Sevim & Gedik, 2014; Uzuner & Gülay, 2018; Ünsal, 2019; Varışoğlu, 2017; Yeşiltepe Sağlam, 2010) ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine ilişkin çalışmalara (Batur, *vd.,* 2017; Tanju, 2019; Yıldız, 2015) rastlanırken bireylerin sözlü anlatım öz yeterlik algısına ilişkin çalışmaların sınırlılığı dikkat çekmektedir. Yükseköğretim düzeyinde öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterliklerine yönelik kısıtlı çalışmalar (Altunkaya, 2018; Aydın, 2013; Çakır, 2015; Gerez Taşgın, 2015; Katrancı, 2014; Katrancı & Melanlıoğlu, 2013; Oğuz, 2009; Oğuz, 2015; Oğuz, 2016; Öz, 2018) mevcutken ilk ve ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Uluslararası araştırmalar incelendiğinde son yıllarda öz yeterlik algısı ile dilin birlikte değerlendirildiği çalışmalarda ağırlıkta ikinci dil öğrenimine dönük çalışmaların yapıldığı ve bu çalışmaların sonuçlarının yüksek öz yeterlik algısı ile dil öğrenmede iyi performans gösterme arasında bir ilişki olduğunu (Farjami ve Amerian, 2013; Ghonsooly ve Elahi, 2010; Liu, 2013; Paradewari, 2017; Rahimi ve Abedini, 2009; Wang, Kim, Bong ve Ahan, 2013); bazı

çalışmaların ise akademik başarı için öz yeterliğin önemli ölçüde olumlu tutum oluşturduğunu (Doordinejad & Afshar, 2014; Hsieh & Schallert, 2008; Rahemi, 2007; Rahimpour & Nariman Jahan, 2010) ortaya koyduğu görülmektedir.

Bu bağlamda ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi ve bunu etkilediği düşünülen çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, kardeş sayısı, baba ve anne eğitim düzeyi, evde bulunan kitap sayısı, günlük okunan ortalama kitap sayfa sayısı, Türkçe dersi başarı puanı, günlük genel ağ kullanma sıklığı, günlük TV izleme sıklığı) değerlendirilmesi araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. İlgili alanyazın taraması (Bölükbaş, 2010; Çakır, 2015; Gelbal, 2008; Gerez Taşgın, 2015; Katrancı, 2014; Kayadibi, 2016; Oğuz, 2015) ve üç alan uzmanının görüşleri doğrultusunda bu değişkenler belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterliğine ilişkin elde edilen bulgular ortaya koyulurken bu becerinin geliştirilmesine yönelik görüş ve önerilerde bulunulmuştur.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. "Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterliklerine ilişkin algıları ne düzeydedir?"
2. "Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"
3. "Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"
4. "Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"
5. "Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"
6. "Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları evde bulunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"
7. "Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"
8. "Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları bir önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"
9. "Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları günlük genel ağ kullanma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"
10. "Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları günlük televizyon izleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek ve bunu etkilediği düşünülen çeşitli değişkenleri ortaya koymak amacıyla tarama deseni kullanılmıştır. Bu desen, birçok ögeden oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir sonuca veya yargıya varmak için evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan nicel araştırma süreçleridir (Creswell, 2019; Karasar, 2011).

Örneklem / Araştırma Grubu

Bu araştırmanın hedef/çalışma evrenini, Kilis ilindeki devlet ortaokullarında öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Nicel desen için genellikle olasılığa dayalı örneklem belirleme yöntemi, nitel desen için ise amaca dayalı örneklem belirleme yöntemi kullanılmaktadır (Alkan, Şimşek & Armağan Erbil, 2019). Araştırmacıya anlam çıkartıcı istatistiği uygulama imkanı veren olasılığa dayalı örneklemde, örneklemden evrene genelleme yapılırken hata payı istatistiksel olarak ölçülebilir (Akt., Balcı, 2015). Bu bağlamda bu araştırmanın örneklemi, olasılığa dayalı örnekleme türlerinden basit örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olduğu olasılığa dayalı/seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit örnekleme yönteminde, evrendeki tüm birimler örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir, bir

bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Dolayısıyla bu araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kilis ilinde yer alan devlet ortaokullarında öğrenim görmekte olan 314 kız, 279 erkek olmak üzere toplam 593 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçlarını Kişisel Bilgi Formu ve Demir (2020) tarafından geliştirilen likert tipi "Ortaokul Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda; ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerini, kardeş sayılarını, baba ve anne eğitim düzeylerini, evlerinde bulunan kitap sayısını, günlük okudukları ortalama kitap sayfa sayısını, bir önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanını, günlük genel ağ kullanma ve günlük televizyon izleme sıklıklarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Ters madde içermeyen ve iki alt boyuttan oluşan "Ortaokul Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için hesaplanmış "Cronbach alfa" katsayısı .89'dur. Tüm maddelerin faktör yük değerleri .44'ün, madde toplam korelasyon değerleri ise .34'ün üstündedir. Dörtlü likert tipte olan ölçeğin her bir maddesine verilen cevaplar 1 ile 4 arasında değişen puanlara karşılık gelmektedir. Ölçeğin tamamı için alınabilecek puanlar 27-108 arasında değişmektedir. Buna göre 27 - 54 aralığındaki puan düşük, 55 - 81 aralığındaki puan orta, 82 - 108 aralığındaki puan ise yüksek düzeye karşılık gelmektedir. Kullanılan ölçeğin bu çalışma için güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için .89 olarak hesaplanmıştır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için örneklem grubundaki 314'ü kız, 279'u erkek olmak üzere toplam 593 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisine Kişisel Bilgi Formu ve "Ortaokul Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği" (Demir, 2020) uygulanmıştır. Okul yönetimi, öğretmen ve öğrencilere çalışma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiş ve katılımın gönüllülük esasına göre olduğu belirtilmiştir. Tüm okullarda sınıf sınıf toplanan ölçek formları şubelendirilerek düzenlenmiş, sonraki aşama için hazırlık yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21.00 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde öncelikle her veri için ayrı ayrı normallik testleri ve varyansların homojenliğine bakılarak uygun olan istatistiksel analizler yapılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan normallik testinde verilerin normal dağılım gösterdiği (Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değeri= .66 >.50) tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Ancak günlük okunan ortalama kitap sayfa sayısı değişkeni verileri üzerinde yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olmadığı görülmüş ve ilgili bulguda parametrik olmayan analizlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Veri analizi için "tek yönlü varyans analizi (ANOVA)" ve "bağımsız örneklemler için *t*-testi" kullanılmış ve farkların kaynağı belirlenirken varyansların homojenliği koşulunu sağlayan gruplarda "Tukey testi", sağlamayan gruplarda ise "Tamhane testi" kullanılmıştır. Ayrıca temel istatistiklerden standart sapma, ortalama, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlar $p < .05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları; ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi ve bu algılarının cinsiyete, kardeş sayısına, baba ve anne eğitim düzeyine, evde bulunan kitap sayısına, günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısına, bir önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanına, günlük genel ağ kullanma ve televizyon izleme sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin istatistiksel değerlendirmelerden oluşmaktadır.

Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Düzeyine İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının hangi seviyede olduğunu tespit etmek için her bir öğrencinin maddelerden aldığı toplam puanlar hesaplanmış ve bunların ortalaması alınmıştır. Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 593 öğrenciden 32'sinin (%5.39) sözlü anlatım öz yeterlik algısının düşük, 335'inin (%56.49) orta, 226'sının (%38.11) ise yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının ortalaması ise $\bar{X}$=76.98'dir. Bu bulgu, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 1.
Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Düzeyi

Düzey	Aralık	F	Yüzde
Düşük	(27-54)	32	%5.39
Orta	(55-81)	335	%56.49
Yüksek	(82-108)	226	%38.12
Toplam	(27-108)	593	%100

N=593; $\bar{X}$=76,98; Ss=12,81

Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre sözlü anlatım öz yeterlik algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için "*t*-testi" yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için "Levene testi" yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür (p= .84, p> .05).

Tablo 2.
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Puanı	Kız	314	78.5	12.61	2.792	.005
	Erkek	279	75.42	12.88		

Tablo 2 incelendiğinde ortalamalar arasındaki farkın kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (t_{591}=2.792, p< .05). Bu bağlamda kız öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{X}$= 78.352), erkek öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{X}$=75.426) daha yüksektir. Bu bulgulara göre cinsiyetin, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Düzeyinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin kardeş sayısına göre sözlü anlatım öz yeterlik algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için "tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova)" yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için "Levene testi" yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür (p= .37, p> .05).

Tablo 3.
Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Ortalama, Standart Sapma Ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sözlü	Kardeşi yok	5	87.97	2.63				

Anlatım Öz Yeterlik Algısı	1 kardeş	218	76.80	13.23	5/587	1.369	.234	---
	2 kardeş	187	77.83	11.51				
	3 kardeş	111	76.82	13.23				
	4 kardeş	50	74.56	13.55				
	5 ve üstü	22	75.08	14.62				

Tablo 3 incelendiğinde veriler arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{5\text{-}587}$=1.369, p> .05). Bu bulgu öğrencilerin kardeş sayılarının, sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Düzeyinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre sözlü anlatım öz yeterlik algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için "tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova)" yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için "Levene testi" yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür (p= .20, p> .05).

Tablo 4.
Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Ortalama, Standart Sapma Ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	sd	d	F	p	Anlamlı Fark
Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı	İlkokul(A)	193	74.76	13.61	3/589	3.440	.017	A-C
	Ortaokul(B)	190	77.19	12.12				
	Lise(C)	150	78.65	11.83				
	Lisans(D)	60	79.20	13.82				

Tablo 4 incelendiğinde veriler arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{3\text{-}589}$=3.440, p< .05). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden "Post Hoc Tukey testi" uygulanarak babası ilkokullu bitiren öğrenciler ile babası liseyi bitiren öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Babası ilkokul mezunu olan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}$= 74.76 iken, babası lise mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$= 78.65'tir. Bu bulgulara göre ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Düzeyinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre sözlü anlatım öz yeterlik algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için "tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova)" yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için "Levene testi" yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür (p= .78, p> .05).

Tablo 5.
Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Ortalama, Standart Sapma Ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sözlü Anlatım Öz Yeterlik	İlkokul(A)	321	75.92	13.07				

Algısı	Ortaokul(B)	171	77.45	12.42	2/590	3.218	.041	A-C
	Lise(C)	101	79.51	12.33				

Tablo 5 incelendiğinde veriler arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{2\text{-}590}$=3.218, p> .05). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden "*Post Hoc Tukey* testi" uygulanarak annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Annesi ilkokul mezunu olan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}$= 75.92 iken, annesi lise mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$= 79.51'dir. Bu bulgulara göre ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Düzeyinin Evde Bulunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin evde bulunan kitap sayısına göre sözlü anlatım öz yeterlik algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için "tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova)" yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için "Levene testi" yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür (p= .32, p> .05).

Tablo 6.
Evdeki Kitap Sayısına Göre Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Ortalama, Standart Sapma Ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları

	Evdeki Kitap Sayısı	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı	1-25(A)	281	74.54	12.75				
	26-50(B)	147	76.55	12.26				A-C
	51-75(C)	57	81.59	13.41	4/588	8.78	.00	A-E
	76-100(D)	55	79.44	12.89		1	0	B-E
	101 ve üstü(E)	53	83.48	9.92				

Tablo 6 incelendiğinde veriler arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{4\text{-}588}$=8.781, p< .05). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden "*Post Hoc Tukey* testi" uygulanarak evlerinde 1-25 arasında kitap bulunan öğrenciler ile evlerinde 51-75 ve 101 ve üstünde kitap olan öğrenciler arasında ve evlerinde 26-50 arasında kitap bulunan öğrenciler ile evlerinde 101 ve üstünde kitap bulunan öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur. Evlerinde 101 ve üstünde kitap bulunan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}$= 83.48, evlerinde 51-75 arasında kitap bulunan öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$= 81.59, evlerinde 26-50 arasında kitap bulunan öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$=76.55, evlerinde 1-25 arasında kitap bulunan öğrencilerin aritmetik ortalaması ise $\bar{X}$=74.54'tür. Bu bulgulara göre ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin evlerinde bulunan kitap sayısı, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Düzeyinin Günlük Okunan Ortalama Kitap Sayfa Sayısı Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının, okudukları günlük ortalama kitap sayfa sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için öncelikle varyansların homojenliğini test etmek amacıyla "Levene testi" yapılmış ve varyansların homojen olmadığı görülmüştür (p= .03, p> .05). Bu sebeple Kruskal Wallis testi yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
Okudukları Günlük Ortalama Kitap Sayfa Sayısına Göre Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Sıra Ortalama, Standart Sapma Ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okunan Kitap Sayfası	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı	0 (A)	104	226.25	5	48.084	.000	A-C
	1-5 (B)	145	271.80				A-D
	6-10 (C)	96	292.40				A-E
	11-15(D)	79	305.22				A-F
	16-20(E)	82	335.87				B-E
	21ve üstü (F)	87	384.56				B-F

Tablo 7 incelendiğinde veriler arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu görülmektedir [X^2 (sd=5, N=593)=48.084, p< .05]. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden "*Post Hoc Tamhane* testi" uygulanarak günlük hiç kitap okumayan öğrenciler ile günlük ortalama 6-10 sayfa, 11-15 sayfa, 16-20 sayfa ve 21 ve üstünde kitap okuyan öğrenciler arasında sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur. Ayrıca günlük ortalama 1-5 sayfa kitap okuyan öğrenciler ile günlük ortalama 16-20 sayfa ve 21 ve üstü sayfa kitap okuyan öğrenciler arasında da sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hiç kitap okumayan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerinin sıra ortalaması 226.25 iken, günlük ortalama 1-5 sayfa arasında kitap okuyan öğrencilerin sıra ortalaması 271.80; günlük ortalama 6-10 sayfa arasında kitap okuyan öğrencilerin sıra ortalaması 292.40; günlük ortalama 11-15 sayfa arasında kitap okuyan öğrencilerin sıra ortalaması 305.22; günlük ortalama 16-20 sayfa arasında kitap okuyan öğrencilerin sıra ortalaması 335.87; günlük ortalama 21 sayfa ve üstünde kitap okuyan öğrencilerin sıra ortalaması ise 384.56'dır. Bu bulgulara göre ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin günlük okudukları ortalama kitap sayfa sayısı, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Düzeyinin Türkçe Dersi Başarı Puanı Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi başarı puanına göre sözlü anlatım öz yeterlik algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için "tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova)" yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için "Levene testi" yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür (p= .60, p> .05).

Tablo 8.
Türkçe Dersi Başarı Puanına Göre Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Ortalama, Standart Sapma Ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları

	Türkçe Dersi Başarısı	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı	0-44(A)	13	58.53	14.26	4/588	33.371	.000	A-C
	45-54(B)	69	67.98	12.09				A-D
	55-69(C)	126	72.80	12.61				A-E
	70-84(D)	169	78.94	10.91				B-C
	85-100(E)	216	81.85	11.18				B-D
								B-E
								C-D

Tablo 8 incelendiğinde veriler arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{4\text{-}588}$=33.371, p< .05). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden "*Post Hoc Tukey* testi" uygulanarak Türkçe dersi başarı puanı 0-44 arasında olan öğrenciler ile başarı puanı 45-54, 55-69, 70-84 ve 85-100 arasında öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe dersi başarı puanı 45-54 arasında olan öğrenciler ile 55-69, 70-84 ve 85-100 arasında olan öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulgular, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi başarı puanlarının, sözlü anlatım öz yeterlik algılarını etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Düzeyinin Günlük Genel Ağ Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin günlük genel ağ kullanım sıklığına göre sözlü anlatım öz yeterlik algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için "tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova)" yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için "Levene testi" yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür (p= .55, p> .05).

Tablo 9.
Günlük İnternette Geçirdikleri Ortalama Süreye Göre Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Ortalama, Standart Sapma Ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları

	İnternette Geçirilen Süre	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı	Hiç	79	77.62	13.99	5/587	1.725	.127	---
	1 saatten az	228	77.81	12.02				
	1-2 saat	142	77.67	13.13				
	2-3 saat	70	75.5	12.89				
	3-4 saat	38	75.33	13.16				
	5 saat ve üstü	36	71.97	12.50				

Tablo 9 incelendiğinde veriler arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{5\text{-}587}$=1.725, p> .05). Bu bulgulara göre ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin günlük genel ağ kullanma sıklığının, sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Düzeyinin Günlük Televizyon İzleme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin günlük televizyon izleme sıklığına göre sözlü anlatım öz yeterlik algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için "tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova)" yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için "Levene testi" yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür (p= .08, p> .05).

Tablo 10.
Günlük Televizyon İzleme Sıklığına Göre Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Ortalama, Standart Sapma Ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı	Televizyon İzleme Sıklığı	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
	Hiç (A)	57	79.05	14.66	5/587	3.085	.009	B-D
	1 saatten az (B)	206	78.31	13.42				
	1-2 saat (C)	196	77.39	11.52				
	2-3 saat (D)	82	72.84	11.32				

3-4 saat (E)	36	75.09	14.13
5 saat ve üstü(F)	16	72.59	12.67

Tablo 10 incelendiğinde veriler arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{5\text{-}587}$=3.085, p< .05). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden "Post Hoc Tukey testi" uygulanarak günlük ortalama 1 saatten az televizyon izleyen öğrenciler ile günlük ortalama 2-3 saat televizyon izleyen öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur. Günlük 1 saatten az televizyon izleyen ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}$= 78.31 iken, günlük ortalama 2-3 saat arasında televizyon izleyen öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$= 72.84'tür. Bu bulgulara göre ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin günlük izledikleri ortalama televizyon süresi, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kapsamında ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri belirlenerek, bu algıları; cinsiyet, kardeş sayısı, baba ve anne eğitim düzeyi, evde bulunan kitap sayısı, günlük okunan ortalama kitap sayfa sayısı, bir önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanı, günlük genel ağ kullanma ve televizyon izleme sıklığı bakımından incelenmiştir.

Araştırma sonucunda ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Oğuz (2015)'un çalışmasında da öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu; Çakır (2015)'ın araştırmasında ise öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Paradewari (2017)'nin çalışmasında, öğrencilerin topluluk önünde konuşma konusunda daha yüksek öz yeterlik algısına (%79) sahip oldukları ortaya konmuştur. Bunun yanında alanyazında farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır. Oğuz (2009)'un araştırmasında öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarının düşük; Katrancı (2014)'nın araştırmasında ise öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Gür (2011)'ün çalışmasında gerek yapısal gerekse anlam bakımından sorunlar olduğu görülen söylemlerine rağmen öğretmen adaylarının yaklaşık %70'inin Türkçe konuşma yeteneklerinin yüksek (iyinin üzerinde) olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Kayadibi (2016)'nin araştırmasında, Makedonya'da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerinin konuşma becerilerine ilişkin düzeyin oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulguları kız öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Çakır (2015), Gerez Taşgın (2015) ve Katrancı (2014), öğretmen adaylarının konuşma becerisi öz yeterlik algılarını inceledikleri araştırmalarında benzer bir sonuç elde etmişlerdir. Ayrıca Kayadibi (2016)'nin araştırmasındaki bulgular, konuşma becerisi bakımından kızlar lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre içerikler açısından bakıldığında "konuşmaya başlama", "konuşmanın gelişme bölümü", "konuşmanın sonuç bölümü", "dil ve anlatım" ve "ses vurgu ve tonlama" içeriğinde kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılan çalışma (Oğuz, 2015) da mevcuttur. Alanyazında farklı bulgulara rastlansa da genel anlamda sözlü anlatım öz yeterlik algısı konusunda kızların kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Sözel yetenek söz konusu olduğunda kızlarla erkekler arasında farklılık olduğuna ve kızların dil becerileri açısından erkeklerden daha iyi olduğuna dair açık bir fikir birliği vardır (Akt. Hyde & Linn, 1988). Bu görüşe ilişkin yapılan en yaygın açıklama fiziksel açıdan kızların erkeklerden daha hızlı bir gelişim gösterdiği ve bunun da sol serebral yarım kürede erken gelişimi hızlandırdığı şeklindedir (San Bayhan & Artan, 2007).

Araştırma sonuçları kardeş sayısı ve günlük genel ağ kullanma sıklığı değişkenlerinin öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Kardeş sayısının fazla olması iletişim ortamının yoğunluğu anlamına gelmesine karşın sözlü anlatım öz yeterlik algısı üzerinde etkisinin olmaması; aile ortamında çocuklara söz hakkı verme,

ilgi gösterme, olumlu etkileşim konusunda yetersizlik olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Fekonja, Podlesek ve Umek (Akt. Duran, 2019)'in çalışmasında Dil Gelişimi Ölçeği'nde daha yüksek puanlar alan ve metinsiz bir resim kitabı ile daha tutarlı hikâyeler anlatan çocukların annelerinin çocuklarına sık sık kitaplar okuyan, onları kütüphane, tiyatro veya sinema gibi yerlere götüren ve mektupları okumaları ve öğrenmelerine teşvik eden ebeveynler olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında anne ve babası lise mezunu olan öğrencilerin anne ve babası ilkokul mezunu olan öğrencilere göre sözlü anlatım öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yüksek olmasının, ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir. Nitekim Kayadibi (2016)'nin çalışmasında da Makedonya'da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin babasının eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların konuşma becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu; annesinin eğitim düzeyi lise ve üstü olanların konuşma becerilerinin ise ilkokul ve altı olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda evde bulunan kitap sayısı değişkeninin öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre evlerinde 1-25 arasında kitap bulunan öğrenciler ile evlerinde 51-75 ve 101 ve üstünde kitap olan öğrenciler arasında 51-75 ve 101 ve üstü kitap bulunanlar lehine; evlerinde 26-50 arasında kitap bulunan öğrenciler ile evlerinde 101 ve üstünde kitap bulunan öğrenciler arasında 101 ve üstünde kitap bulunan öğrenciler lehine sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin okuyup okumamalarından bağımsız olarak düşünüldüğünde dahi yaşadıkları ortamda kitapla iç içe olmalarının sözlü anlatım öz yeterlik algıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu değerlendirmesi yapılabilir. Sözlü ya da yazılı olsun bireyin kendini etkili biçimde ifade ettiği, ortaya koyduğu dil becerilerinin düşünme ile çok yakından olan ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda kitapların düşünme evrenini, dolayısıyla dili zenginleştiren yönünün araştırmanın bu bulgusunun anlamlılığını desteklediği söylenebilir.

Araştırma bulguları günlük okunan ortalama kitap sayfa sayısı değişkeninin öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermiştir. Buna göre hiç kitap okumayan öğrenciler ile günlük ortalama 6-10 sayfa, 11-15 sayfa, 16-20 sayfa ve 21 ve üstünde kitap okuyan öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında kitap okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca günlük ortalama 1-5 sayfa kitap okuyan öğrenciler ile günlük ortalama 16-20 sayfa ve 21 ve üstü sayfa kitap okuyan öğrenciler arasında da 16 sayfa ve üstünde kitap okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla okuma alışkanlığının, okuma sıklığının sözlü anlatım öz yeterlik algısı üzerinde belirleyici etkisinin olduğu söylenebilir. Nitekim Oğuz (2009)'un araştırmasına katılan öğretmen adayları sözlü anlatım yetersizliklerinin nedenlerini kitap okumamalarıyla ilişkilendirmişlerdir. Benzer şekilde Gür (2011)'ün çalışmasında öğretmen adaylarının %70 gibi büyük kısmının düzenli okuma alışkanlığına sahip olmadıkları; en başta KPSS kitapları olmak üzere hemen her tür kitap okuma alışkanlıklarının olduğu; yılda okunan kitap ortalamasının yedi olduğu (KPSS kitapları dâhil) tespit edilmiştir. Öğretmen adayları okumama nedenlerini; bu alışkanlığın önceki yıllarda kendilerine kazandırılmamış olmasına, okumaya ayıracak zaman bulamamalarına, bunu bir ihtiyaç olarak görmemelerine ve okuma zevkine sahip olmamalarına bağlamışlardır.

Araştırma sonuçları Türkçe dersi başarı puanı değişkeninin öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermiştir. Buna göre Türkçe dersi başarı puanı 0-44 arasında olan öğrenciler ile başarı puanı 45-54, 55-69, 70-84 ve 85-100 arasında öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında başarı puanı 45 ve üstünde olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe dersi başarı puanı 45-54 arasında olan öğrenciler ile 55-69, 70-84 ve 85-100 arasında başarı puanı 55 ve üstünde olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla Türkçe dersindeki akademik başarı düzeyinin ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğu söylenebilir. Türkçe dersindeki akademik başarının anlama becerisine olan olumlu yansımasının anlatma becerilerini de olumlu yönde etkilemesi beklenen bir durumdur. Nitekim çeşitli araştırmalarda akademik başarı ile sözcük dağarcığı arasındaki ilişkinin doğru orantılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Ayrıca sözcük dağarcığı zengin olan bireylerin aynı zamanda anlama, düşünme, ilişkilendirme, sorgulama, sınıflama ve sıralama gibi bilişsel becerilerinin, sosyal ve iletişim kurma becerilerinin de daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir (Salaway, 2008).

Araştırma sonucunda günlük televizyon izleme sıklığının öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre günlük ortalama 1 saatten az televizyon izleyen öğrenciler ile günlük ortalama 2-3 saat televizyon izleyen öğrenciler arasında 1 saatten az televizyon izleyen öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca günlük ortalama 1-2 saat televizyon izleyen öğrenciler ile günlük ortalama 2-3 saat televizyon izleyen öğrenciler arasında da 1-2 saat televizyon izleyen öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sözlü anlatım becerisi üzerinde de olumsuz etkisi olduğu düşünülen televizyon izleme sıklığının yüksek olmasının, ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları üzerinde de olumsuz etkiye yol açtığı değerlendirmesi yapılabilir. Televizyon izleme sürecinde bireyler tek yönlü iletişim ortamında olduğundan yani dinleyici ve seyirci rolünde bulunduğundan dolayı anlatım becerilerinden biri olan sözlü anlatım yeterliğinin olumsuz yönde etkilenmesi kaçınılmaz olmaktadır.

Bu araştırmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımlarına yönelik öz yeterlik algı düzeyleri belirlenmiş ve söz konusu algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Benzer incelemeler ilk ve ortaöğretim kademelerindeki farklı örneklemler üzerinde de yapılabilir. Ayrıca ilk kademelerden itibaren öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını geliştirmeye dönük deneysel çalışmalar yapılabilir. Nitekim Altunkaya (2018)'nın çalışmasında etkinlik temelli sözlü anlatım dersinin, öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlikleri üzerinde olumlu yönde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım yeterliklerine ilişkin değişkenler "cinsiyet, kardeş sayısı, baba ve anne eğitim düzeyi, evde bulunan kitap sayısı, günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısı, bir önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanı, günlük genel ağ kullanma sıklığı ve günlük televizyon izleme sıklığı" şeklinde seçilmiştir. Benzer araştırmalarda, sözlü anlatım ile ilişkili olduğu düşünülen farklı değişkenler seçilebilir. Ayrıca bu araştırmada sözlü anlatım öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılık çıkan değişkenlerin nedenleri üzerine detaylı nitel araştırmalar yapılabileceği gibi anlamlı farklılık çıkmayan değişkenler üzerine de farklı örneklem gruplarıyla araştırmalar yapılabilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makalenin yazarlarından birinci yazarın çalışmaya olan katkısı %60 iken ikinci yazarın katkı oranı %40'tır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırma kapsamında çıkar çatışması yaratacak herhangi bir durum söz konusu değildir.

Kaynaklar

Ağca, H. (1999). *Sözlü anlatım.* Ankara: Gündüz.

Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim* (Cilt 1). Ankara: TDK.

Alkan, V., Şimşek, S., & Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(2), 558-581.

Altunkaya, H. (2018). The ımpact of activity based oral expression course on speech self efficacy of students. *Journal of Education and Training Studies, 6*(1), 137-150.

Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(46), 63-77.

Aydın, G., & Gün, M. (2018). Çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların Türkçe sözlü dil becerilerinin yanlış çözümleme yöntemine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(2), 325-342.

Aydın, İ. S. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*, 33-46.

Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem Akademi.

Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal system. In L. A. Pervin, (Ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology Hillsdale* (pp. 19-85). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman and Company.

Batur, Z., Erkek, G., Kaplan, K., & Ercan, E. (2017). Türkçe eğitimi ve yabancı dil olarak ingilizce öğretiminde dört temel dil becerisinin edinimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 42-75.

Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkisch Studies, 5*(3), 905-918.

Bulut, K., Açık, F., & Çiftçi, Ö. (2016). Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *4*(1): 134-150. doi: https://doi.org/10.16916/aded.36249.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, çev.). İstanbul: Edam.

Çakır, H. (2015). *Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çalhan, R. (2012). *İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerileri Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Dağ, M. (2017). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Ve Sözlü Anlatım Becerilerinde Kullandıkları Söz Varlığının Araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Demir, S. (2020). *Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi ve Söylemlerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Devia, M. S., & Garcia, A. S., (2017). Oral skills development through the use of language learning strategies, podcasting and collaborative work. *Gist Education and Learning Research Journal, 14*(January-June), 32-48.

Doordinejad, F. G., & Afshar, H. (2014). On the relationship between self-efficacy and English achievement among Iranian third grade high school students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, 6*(4), 461-470.

Duran, A. (2019). *Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Çocukların Liderlik Özellikleri İle Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erdoğan, Ö., Uzuner, F. G., & Gülay, A. (2018). Sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(1), 166-182. doi: https://doi.org/10.16916/aded.369876

Ergenç, İ. (2002, Ocak). *Anadilinde 'Türkçe' yapılan eğitimin kavram gelişimine ve düşünce üretimine etkisi*. Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni Bildiriler. Ankara.

Erkuş, E. (2013). Konuşma eğitimi ve Türkçe öğretim programında yer alan yöntem ve teknikleri. C. Demir & H. Parlakyıldız, (Ed.), *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel armağanı Türkçenin eğitimi ve öğretimi* içinde (ss. 523-531). Ankara: Akçağ.

Farjami, H. & Amerian, M. (2013). Relationship between EFL learners' perceived social selfefficacy and their foreign language classroom anxiety. *Journal of English Language Teaching and Learning, 4*(10), 77-103.

Gedik, M., & Orhan, S. (2014). Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımlarının konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies, 9*(5), 67-978. doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6835

Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim, 33*(150), 1-13.

Gerez Taşgın, F. (2015). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma Ve Yazma Öz Yeterlikleri İle Öğrenme Stillerinin İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Ghonsooly, B. & Elahi, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning, 53*(127), 45-67.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel.

Gür, T. (2011). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Dil Tutumları ve Dil Kullanımlarının Söylem Çözümlemesi Yöntemi İle Betimlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Hsieh, P. P. & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 513-532.

Hyde, J. S., & Lin, M. C. (1988). *Gender differences in verbal ability: a meta-analysis.* erıc clearing house. ERIC No: ED294919.

İşcan, A., Karagöz, B., & Almalı, M. (2017). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(8), 42-63.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Kardaş M. N., & Tunagür, M. (2015). 6-8 sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 3*(2), 183-202. doi : http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.224

Kartallıoğlu, N. (2018). Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(*4), 1160-1186. doi: https://doi.org/10.16916/aded.451920

Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 174-195.

Katrancı, M., & Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS), 6*(6), 651-665.

Kayadibi, N. (2016). *Makedonya'da İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimi (7. Sınıf Örneği)* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lee, E. E. (2003). *Cultural mistrust, university alienation, academic self-efficacy and academic help seeking in african american college students.* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska, Lincoln, USA.

Liu, M. (2013). English bar as a venue to boost students' speaking self-efficacy at the tertiary level. *English Language Teaching, 6*(12), 27-37.

Mojibur Rahman, M. (2010). Teaching oral communication skills: a task-based approach*. ESP World, 9*(1-27), 1-11.

Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(30), 18-42.

Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies, 10*(7) 765-780.

Oğuz, A. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik sözlü anlatım öz yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 63-86.

Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları* (2. baskı). Ankara: Nobel Akademik.

Öz, K. (2018). *Drama İle Yapılandırılmış Sözlü Anlatım Derslerinin Konuşmaya Yönelik Tutuma Ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Paradewari, D. S. (2017). Investıgatıng students' self-effıcacy of publıc speakıng. *International Journal of Education and Research, 5*(10), 97-108.

Rahemi, J. (2007). Self-efficacy in English and Iranian senior high school students majoring humanities. *Novitas-ROYAL, 1*(2), 98-111. http://www.novitasroyal.org/Rahemi.pdf

Rahimi, A., & Abedini, A. (2009). The interface between EFL Learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL, 3*(1), 14-28.

Rahimpour, M. & Nariman-Jahan, R. (2010). The influence of self-efficacy and proficiency on EFL learners' writing. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning, 7*(11), 19-32. http://itdl.org/Journal/Nov_10/article02.htm

Salaway, L. J. (2008). *Efficacy of a direct ınstruction approach to promote early learning.* (Unpublished Phd thesis). Pittsburgh: Duquesne University. Department of Counseling, Psychology and Special Education.

San Bayhan, P., & Artan, İ. (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa.

Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri* (B. Vardar, çev.). İstanbul: Multilingual.

Sevim, O., & Gedik, M. (2014) Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED],* 52, 379-393.

Snyder C. R., & Lopez S. (2002). *Handbook of positive psychology.* Oxford: Oxford University Press.

Tanju, B. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A1 Ve A2 Düzeyleri İçin Önerilen İletişimsel Konuşma Etkinlikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademede konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40*(2), 113-131.

Ünsal, F. (2019). *Türkçe Derslerinde Rol Alma Modeli İle Hazırlanan Etkinliklerin Öğrencilerin Konuşma Tutum ve Kaygılarına Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Varışoğlu, M. C. (2017). İletişim ve sözlü anlatım becerileri açısından Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin değerlendirilmesi (Gaziantep Üniversitesi örneği). *Turkish Studies, 12*(14), 529-544. doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11627

Wang, C., Kim, D. H., Bong, M. & Ahan, H. C. (2013). Korean college students' selfregulated learning strategies and self-efficacy beliefs in learning English as a foreign language. *The Asian EFL Journal, 15*(3), 81-112.

Yeşiltepe Sağlam, Ö. (2010). *7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, Ü. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil becerilerine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri. International Journal ofLanguages' Education and Teaching, 3(1), 429-443.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-232). New York: Cambridge University Press.

Extended Abstract

Introduction

Verbal lecture existing together with the first person is an important and decisive skill in the educational process as well as in daily life. As with all the knowledge, skills and acquisitions aimed at gaining the individual educational process, there is no doubt that external factors' in the acquisition of oral expression skills (teacher, family, school environment, etc.) as well as internal factors' (interest, attitude, self-efficacy perception, motivation, etc.) role also has an important place. Knowing the level of self-efficacy perception of the language used in language acquisition and taking the necessary steps by determining the factors affecting this perception positively or negatively provide very important data in language development studies. As a matter of fact, "since the perception of self-efficacy affects the way individuals think, how they behave in situations they encounter, and their level of effort, this perception is positive or negative, causing individuals to either drive or interfere with themselves." (Bandura, 1989; Lee, 2003).

Despite the importance of both verbal lecture and self-efficacy perception in a person's social and individual life, in other words, research on the perception of verbal lecture self-efficacy of

Turkish speakers is quite limited. Limited work on verbal lecture self-efficacy of teacher candidates at higher education level (Aydın, 2013; Çakır, 2015; Gerez Taşgın, 2015; Katrancı, 2014; Katrancı & Melanlıoğlu, 2013; Oğuz, 2009; Oğuz, 2015; Oğuz, 2016; Oz, 2018), while there were no studies examining the perception of oral verbal lecture self-efficacy of students at the primary and secondary level. In this context, determining the level of verbal lecture self-efficacy perceptions of secondary school eighth grade students and evaluating various variables thought to affect this perception constitute the problem situation of this research. In this research, the results obtained regarding the verbal lecture self-efficacy of secondary school students were revealed and opinions and suggestions were made for the development of this skill.

The problem of the study is to determine whether the verbal expression self-efficacy perceptions of secondary school eighth grade students are related to their gender, number of siblings, father and mother's educational level, the number of books in the house, the average number of book pages read daily, the Turkish course success score in the previous year, daily general network usage frequency, the average daily television watch time.

Method

One of the quantitative research approaches, the survey research methodology, is used to target/study the universe of research, which is studied in public secondary schools in Kilis**.** The sample of this study consists of 593 eighth grade students; 314 girls and 279 boys studying in state secondary schools in Kilis in the fall semester of the 2019-2020 academic years.

The data collection tools of the research consist of the Personal Information Form and the likert-type Secondary School Verbal Expression Self-Efficacy Scale developed by Demir (2020). The SPSS 21.00 statistical package program was used in the analysis of the data obtained from the research.

Result and Discussion

In this study, the level of verbal lecture self-efficacy perception of secondary school eighth grade students was determined and these perceptions were examined in terms of gender, number of siblings, father and mother's education level, number of books at home, average number of book pages read daily, Turkish lesson success score in the previous year, daily general network usage frequency and average television time watched daily.

As a result of the research, it was found that the perception of verbal lecture self-efficacy of secondary school eighth grade students was moderate, and the perception of verbal lecture self-efficacy of female students was higher than that of male students.

Research results have shown that variables in the number of siblings and frequency of daily use of the general network do not have a decisive effect on students' verbal lecture self-efficacy perception levels.

As part of the research, it was found that students whose parents graduated from high school had a higher perception of verbal lecture self-efficacy than students whose parents graduated from primary school.

As a result of the research, it was found that the number of books at home, the average number of pages of books read daily, the success score of the Turkish course, the average daily TV viewing time variables have a significant effect on students' perception of verbal lecture self-efficacy.

In this study, self-efficacy perception levels for verbal lecture of secondary school eighth grade students were determined and it was examined whether these perceptions differ according to various variables. Similar examinations can also be carried out on different samples at the primary and secondary levels.

In this study, variables related to the verbal lecture competence of secondary school students were selected as "gender, number of siblings, level of father and mother's education, number of books at home, average number of pages of books read daily, Turkish lesson success score for the previous year, frequency of daily General network use and average television time watched daily". In similar studies, different variables that are thought to be associated with verbal lecture can

be selected. In addition, in this study, detailed qualitative research can be conducted on the causes of variables that differ significantly in the perception of verbal lecture self-efficacy, as well as research can be conducted with different sample groups on variables that do not differ significantly.

Tekşan, K. ve Karaca, A. (2021). Öğrencilerin konuşmalarında karşılaşılan söyleyiş ve boğumlama yanlışlarının belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 111-130.

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

Geliş/Received: 18.11.2020 Kabul/Accepted:04.01.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğrencilerin Konuşmalarında Karşılaşılan Söyleyiş ve Boğumlama Yanlışlarının Belirlenmesi[*] [**]

Keziban TEKŞAN[***]
Ayşe KARACA[****]

Öz

Araştırmanın amacı 6. sınıf öğrencilerinin konuşmalarında karşılaşılan söyleyiş ve boğumlama yanlışlarını tespit etmek ve elde edilen verilerden hareketle eğitim öğretim alanında yapılan çalışmalara katkı sağlamaktır. Seslerin dinleyiciler tarafından sağlıklı olarak duyulmasında önemli bir yere sahip olan boğumlama, konuşmanın en önemli unsurudur ve konuşmanın anlamlı olabilmesi boğumlamaya bağlıdır. Bu bağlamda öğrencilerin; konuşmalarında yaptıkları söyleyiş ve boğumlama yanlışlarının tespiti önem arz etmektedir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Ordu ili Çaybaşı ilçesine bağlı bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrenci ve velilere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olarak araştırmaya katılmaları istenmiştir. Çalışma grubunda 8 kız, 11 erkek olmak üzere toplam 19 öğrenci yer almıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre altıncı sınıf öğrencileri konuşmalarında sırasıyla ses düşürme, ses değiştirme ve ses ekleme söyleyiş ve boğumlama yanlışı yapmakta ve "r, s, z" seslerini doğru çıkaramamaktadır. Bu hataların Türkçenin kurallarını iyi bilmemekten, dikkatsizliğinden ve yerel ağız özelliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: Boğumlama, ses düşmesi, ses ekleme, ses değişimi, ses bozukluğu.

Identifying the Mistakes of Pronunciation and Articulation in Student's Speeches

Abstract

The aim of the study is to determine the pronunciation and articulation mistakes encountered in the speeches of 6th grade students and to contribute to the studies in the field of education based on the data obtained. Articulation, which has a substantial place in the clear hearing of the sounds by the listeners, is the most important element of speech and the meaning of speech depends on articulation. In this context, it is significant to detect the mistakes of students' pronunciation and articulation in their speech. The study was conducted in scanning model. The study group consists of 6th grade students, studying at Şehit İslam Çubuk Secondary School in Çaybaşı district of Ordu province in the first semester of 2018- 2019 academic year. The students and parents were informed about the research and they were asked to participate in the research voluntarily. A total of 19 students, 8 girls and 11 boys, took part in the study group. Appropriate sampling method, one of the non-probabilistic sampling methods, was used to determine the study group. According to the findings from the research, sixth grade students

[*] Bu çalışma, aynı başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[**] Araştırma, Ordu İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 10.10.2018 tarihli 18863514 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

[***] Prof. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Ordu, kezibanteksan@gmail.com, ORCID: orcid.org//0000-0002-5768-0022

[****]Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Ordu, ayse_karaca_@hotmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-8363-5105

make mistakes lowering the voice, changing the voice and adding a voice, respectively, in their speech, and cannot produce the “r, s, z” sounds correctly. It can be thought that these mistakes stem from not knowing the rules of Turkish well, carelessness and local dialect characteristics.
Keywords: Articulation, lowering voice ,changing voice, adding a voice, voice disorders.

Giriş

Boğumlama (Telaffuz, Artikülasyon) Bozuklukları ve Söyleyiş Yanlışları

Konuşmanın en önemli unsurlarından biri boğumlamadır. Seslerin dinleyiciler tarafından sağlıklı olarak duyulmasında önemli bir yere sahip olan boğumlama (Erdem, 2014, s. 185), konuşma organlarının boğazdan çıkan sese biçim vermek için topluca çalışması (Temizyürek vd., 2007, s. 72-73) olarak tanımlanmaktadır. Sözcüklerin dilin ses yapısına uygun olarak seslendirilmesi boğumlamanın doğru yapılmasına bağlıdır. Boğumlama doğru yapılmazsa konuşmacının vermek istediği mesaj, tam olarak anlaşılamaz ve konuşma bozukluğu meydana gelir. Konuşmada anlatımın anlamlı olabilmesi boğumlamaya bağlıdır. Konuşmacı doğru bir boğumlama yapamıyorsa ne kadar yüksek sesle konuşursa konuşsun söylenenler iyi anlaşılamaz ve konuşma amacına ulaşamaz (Yalçın, 2018). Doğru yapılan boğumlama (Tosun ve Aydın, 2013, s. 16- 17) verilmek istenen mesajın kolaylıkla anlaşılmasını sağlamaktadır (Sefercioğlu, 2001; Akt., Sağlam, 2010, s. 35). Günlük hayatta da boğumlamaya özen göstermeden konuşan bireylerin anlatmak istediklerini tam anlatamadıkları görülmektedir. Bu bireylerin sesleri düzgün çıkaramadıkları ve dolayısıyla da doğru anlaşılamadıkları bilinen bir gerçektir (Arslan, 2010, s. 17). Söylenilenlerin doğru anlaşılması için çıkarılan seslerin üzerine tam olarak basılması gerekmektedir (Sağlam, 2010, s. 35). Aksi takdirde konuşma kusurları meydana gelir. Konuşmayı bozan nedenlerin başında gelen bu kusurlara boğumlama kusurları veya artikülasyon bozuklukları adı verilmektedir ve en sık rastlanan konuşma kusurlarından biridir. Okul öncesi ve ilkokul çağı çocuklarında daha çok görülse de yetişkinlerde de görülmektedir.

Bir dile ait konuşma seslerinin organik veya organik olmayan nedenlere bağlı olarak doğru üretilememesi şeklinde ifade edilen boğumlama bozukluğu (McReynolds, 1990; Akt., Zan, 2005, s. 13) solunum yollarından gelen havanın ağız bölgesi organlarında sorunlarla karşılaşmasıyla meydana gelir. Bu kusurun temelinde seslerin çıkarken karşılaştıkları temas noktalarındaki yanlışlıklar vardır (Erdem, 2013, s. 423). Bu bağlamda boğumlama kusurlarının konuşma seslerinin çıkartılış yerlerinde, biçimlerinde, zamanlamasında, yönünde, hızında, basıncında yanlışların yapılması ya da dudakların, dilin, yumuşak damağın, yutağın birlikte hareketlerinin hatalı olması sonucu meydana geldiği söylenebilir (Konrot, 1983; Akt., Zan, 2005, s. 13). Dudak yarıklığı, diş yapısındaki bozukluklar, çenenin açık veya kapalılığı, alt çenenin geride olması, damağın düz veya gereğinden fazla çukur olması veya bu organlardaki sinirlerde olabilecek bozuklukların da boğumlama kusurlarına neden olduğu bilinmektedir (Erdem, 2014, s. 205- 206; Temizyürek vd., 2007, s. 195). Kimi zaman da konuşma organları sağlam olmasına rağmen görevlerini tam olarak yerine getirememekte, bu nedenle de boğumlama doğru yapılamamaktadır.

Çocuğun dili öğrenme aşamasında dinleme becerisini tam kullanamaması, seslerin ayırdına varamaması boğumlama bozukluklarına neden olmaktadır (Erdem,2014). Bunun yanında yanlış öğrenme, çocuğun konuşma şevkinin kırılması, konuşmasının engellenmesi ve konuşmayı pekiştirmeye imkân vermeyen ortamlar da boğumlama bozukluğuna yol açabilmektedir. Zan (2005) bu kusurların sosyoekonomik düzey ve eğitimsel başarı ile bağlantılı olduğunu bildiren araştırmalardan bahseder. Düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklarda bu kusurlarla sık karşılaşıldığı saptanmış, çocuğun içinde yaşadığı çevre ve o çevrede kullanılan dilin boğumlama üzerinde etkisi olduğu ileri sürülmüştür.

Öte yandan seslerin boğumlanmasında çoğu zaman mahalli söyleyişin etkilerini görmek de mümkündür (Temizyürek vd., 2007, s. 74- 75). Örnek bir konuşma ölçütünde dikkat edilen husus; seslerin İstanbul ağzındaki çıkaklarından çıkıp çıkmadığıdır. Ses, İstanbul ağzından farklı bir şekilde çıkıyorsa ortada boğumlama bozukluğu var demektir (Taşer, 2015, s. 282). Farklı kültürlere sahip bir ülkede değişik bölgelerde değişik söyleyiş tarzlarının olması seslerin standart dil olarak belirlenen ağızdaki çıkaklarından çıkmayışını doğurur. Esasında herhangi bir yapısal bozukluk ya da işleyiş hatası

yoktur. Fakat kulağa farklı bir sesin gelmesi çıkarılan seste bozukluk ya da yanlışlık varmış algısını oluşturmaktadır (Özgür, 2006).

Fizyolojik ve psikolojik sorunlarından kaynaklanmayan boğumlama kusurları, dudak tembelliği ve dil tembelliği diye iki sebebe bağlanarak açıklanmaktadır (Temizyürek vd., 2007; Okur, 2016). Özellikle ünsüz harflerin ağızda gerektiği gibi biçimlendirilmemesiyle ortaya çıkan dudak tembelliğinde, dudakların fazla hareket etmediği görülür. Dudak tembelliğinde ses, canlılığını ve anlamını yitirir; konuşmacıya enerjiden yoksun donuk bir konuşmacı imajı verir ve en önemlisi de konuşmanın anlaşılmamasına neden olur. Dudak tembelliği olan insanları dinlemek oldukça zordur (Okur, 2016, s. 100).

Konuşurken seslerin çıkışında, özellikle "s, ş, z ve r" seslerinin çıkışında dil organına büyük görevler düşmektedir. Dil; eğer görevini hakkıyla yerine getiremez, az hareket eder veya hiç hareket etmezse dil tembelliği adı verilen sorun ortaya çıkar. Bu sorun da ıslıklı ve tıslamalı bir konuşmaya sebep olarak konuşmayı peltekleştirir (Okur, 2016, s. 100).

Tüm bu sebeplere bağlı olarak karşımıza çıkan bir başka konuşma bozukluğu söyleyiş kusurlarıdır. TDK Güncel Türkçe Sözlük'te "Bir kelimenin ses, hece, ton ve vurgu bakımından söylenme biçimi, söyleniş, sesletim, telaffuz." şeklinde tanımlanan söyleyişten kaynaklanan bozuklukların da boğumlama bozuklukları içerisinde değerlendirilmesi doğru olacaktır. Er'e (2017, s. 221- 222) göre söyleyiş kusurları ünlü harflerle ilgilidir. Ünlü harflerin yanlış çıkarılması, başka bir ünlü ile değiştirilmesi vb. durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin "a" sesi yerine "e" sesinin, ince "â" sesi yerine kalın "a" sesinin, kısa "a" sesi yerine uzun "ā" sesinin kullanılması gibi kullanımlar söyleyiş bozukluğudur. Aşağıda açıklanan boğumlama bozukluklarının içeriğine bakıldığında ünlü ve ünsüz harflerin tamamını alacak şekilde tanımlama yapılmasından boğumlama bozukluklarının söyleyiş yanlışlarını da kapsadığı rahatlıkla söylenebilmektedir.

Konuşma organlarından kaynaklanan sorunlardan veya kişinin bilgisizliğinden, vurdumduymazlığından, kendisine ve dile karşı sorumsuzluğundan kaynaklanan boğumlama ve söyleyiş yanlışları (Okur, 2016, s. 98), birçok araştırmacı (Çerçi, 2013; Erdem, 2014; Gürlek ve Aksu, 2015; Özgür, 2006; Temizyürek vd., 2007; Zan, 2005) tarafından genel anlamda sesin düşürülmesi veya atlanması, ses eklenmesi, sesin değiştirilmesi ve sesin bozulması diye dört başlık altında toplanmıştır.

Sesin Değiştirilmesi

Bir sesin başka bir sesle yer değiştirmesi (Maviş, 2013; Özgür, 2006; Zan, 2005) olarak tanımlanan bu kusur en sık görülen boğumlama bozukluğudur. Acelecilikten ve hızlı konuşmaktan kaynaklanan bu sorunda sesler, heceler hatta sözcükler değiştirilir ya da birbirine karıştırılır (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 132).

Bazı araştırmacılar tarafından ayrı bir başlıkta incelenen pelteklik de bu başlık altında incelenmesi gereken bir kusurdur. Konuşma organlarının gerekli temasları yanlış ya da eksik yapmasından kaynaklanan bu kusurun nedeni sesleri oluşturma yeteneğinden yoksunluktur (Temizyürek vd., 2007, s. 194). Yeterli ses eğitimi almama, konuşmaya özen göstermeme, kötü konuşanlara öykünme ya da konuşma organlarındaki kimi bozukluklar nedeniyle seslerin birbirinin yerine çıkarılması olan pelteklikte dil ucu ile konuşma egemendir (Akbayır, 2011, s. 175- 176).

Kelime ögelerinin yer değiştirmesi sonucunda ortaya çıkan bir diğer kusur ise yozlamadır (Pilav ve Ünalan, 2012, s. 203). Yozlamada da sesin değiştirilmesi söz konusu olduğundan bu kusur da ele alınan bu başlık altında incelenmelidir.

Sesin Düşürülmesi veya Atlanması

Konuşma esnasında bazı hecelerin/ harflerin atlanmasıdır (Kurudayıoğlu, 2013, s. 58). Acelecilik ve konuşmaya önem vermeyişten kaynaklanan "atlama" da önemli bir söyleyiş yanlışıdır (Akbayır, 211, s. 175). Konuşmacı zaman zaman kimi heceleri ya da sesleri farkına varmadan atlayabilir. Bu boğumlama kusuru özensizlikten, acelecilikten ve dikkatsizlikten kaynaklanmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 132). Boğumlamadaki ihmallerden doğan, bazı harflerin yutulması olarak tanımlanan kesinti (Pilav ve Ünalan, 2012, s. 203) de bu başlık altında değerlendirilmelidir. Sesin

düşürülmesinde çocuk; bir sözcüğü oluşturan seslerin bazılarını çıkarmaz, o kelimeyi o sesler hiç yokmuş gibi söyler (Temizyürek vd., 2007; Zan, 2005).

Ses Eklenmesi

Dikkatsizlik, kolaylık ya da konuşulan dile yabancı gelen sözcükleri daha rahat söyleyebilme, eğitim yetersizliği gibi çeşitli nedenlerle sözcüklere yeni ses ve heceler eklenmesidir (Akbayır, 2011, s. 177). Kelimenin içine fazladan bir ses yerleştirilmesi (Zan, 2005, s. 16) şeklinde ifade edilen ses eklenmesi kusurunda yazı diline geçmemiş örneklere dikkat edildiğinde bunların bugün de birer konuşma kusuru olduğu anlaşılacaktır.

Sesin Bozulması

Sözcük içerisindeki seslerin olduğundan farklı ve bozuk olarak çıkarılması (Bilir, 1986; Akt., Zan, 2005, s. 16) olarak bilinen bu kusur, genellikle mahalli söyleyişlerden kaynaklanır. Bazen İstanbul Türkçesinde rastlanmayan seslerde ortaya çıkmaktadır. Özellikle "k" ve "h" seslerinin boğazdan telaffuzu çoğu ağızlarda görülen bir durumdur (Temizyürek vd., 2007, s. 194; Ak, Sarıkaş ve Yayla, 2017, s. 242). Bazı araştırmacılar tarafından (Akbayır, 2011; Er, 2017; Gündüz ve Şimşek, 2014; Kurudayıoğlu, 2013; Pilav ve Ünalan, 2012; Şenbay, 1997) boğumlama kusuru olarak ayrı bir başlık altında incelenen ıslıklama ve gılama sorunlarını da bu başlık altında incelemek daha doğrudur. Islıklama denilen kusur incelendiğinde sorunun genelde "s" ünsüzü ile ilgili olduğu görülür. Sorun dişlerin yapısal bozukluğundan ya da abartılı boğumlamadan kaynaklanır. Gılama ise /r/ ünsüzünün boğazdan çıkarılmasıdır. Bu durum konuşmayı itici kılmaktadır ve dinleyiciyi rahatsız eden bir durumdur (Akbayır, 2011, s. 176).

Mahalli Ağızla Konuşma

"Bir dilin tarihi özelliklerini bünyesinde barındırarak ses, şekil ve kelime hazinesi bakımından yazı dili ile birlikte o dilin zenginliğini oluşturan" (Küçük ve Ateş, 2017, s. 9) ağız özelliklerine bakıldığında dilin kullanıldığı bölgeler arasında kelimelerin farklı telaffuz edildiği, kelimelerde yer alan seslerin farklı biçimlerde çıkarıldığı görülmektedir (Ateş, 2015, s. VI). Bu da mahalli söyleyiş farklılıklarına yol açar. Bu farklar da konuşma bozukluğu olarak karşımıza çıkar. Bireyin kelimeleri, ekleri vb. kısacası sesleri yaşadığı çevrenin ağız özelliklerine göre çıkarması olarak tanımlanan bu kusurda yazı dilinde yani İstanbul ağzında yer almayan pek çok unsurun sözlü dilde mahallileştiği görülür (Temizyürek vd., 2007, s. 208).

Sözlü anlatımda bireylerin birbirini tam olarak anlaması, konuşanın kullandığı sesleri doğru bir şekilde çıkarmasına, kelimeleri doğru telaffuz etmesine bağlıdır. Konuşanın, konuşma esnasında seslerin hakkını vererek konuşması, standart Türkçede kullanılan ve Türkçenin kurallarına uygun sesleri kullanması konuşmanın anlaşılırlığını sağlamaktadır (Sargın, 2006, s. 77). Kültürümüzün bir zenginliği olan dilimizi en güzel yansıtan İstanbul ağzının kullanılması etkili iletişimde önemli bir husustur. Bireylerin birbirlerini tam ve doğru anlamalarını sağlar.

Türkçe Dersi Öğretim Programında konuşma becerisi kazanımlarından olan "Konuşma stratejilerini uygular. a) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır." kazanımı için boğumlama çalışmalarına önem vermek gerekir. Ülkemizde "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" yapılmaktadır. Bu ilk okuma yazma sürecinin ikinci aşamasında "sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme" süreci hep boğumlamaya dayanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin boğumlama ve söyleyiş durumlarını tespit etmek önem arz etmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde birçok araştırmacının (Aslan, 2018; Sever ve Topçuoğlu Ünal, 2019; Gülen Canlı ve Tepeli, 2019; Şenyiğit ve Okur, 2019; Erdem ve Aytan, 2020; Yıldırım, 2020) boğumlama ve söyleyiş üzerine çalışmalar yaptığı görülmektedir. Bu araştırmalarda elde edilen sonuçlar öğretmenlere ve araştırmacılara yol göstermektedir. Yapılan bu çalışmada amaç; öğrencilerin konuşmalarında yaptıkları söyleyiş ve boğumlama yanlışlarını tespit etmek ve bu yanlışların nedenlerini sorgulayarak öğretmenlere ve araştırıcılara rehberlik etmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2013). Araştırma tarama modellerinden örneklem taraması ile gerçekleştirilmiştir. Örneklemdeki katılımcıların evren olarak bilinen bazı büyük grupların temsilcisi olarak seçildiği örneklem taraması, taramaların en yaygın türüdür (Robson, 2017).

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci döneminde ortaokulda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrenci ve velilere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olarak araştırmaya katılmaları istenmiştir. Öğrenci velilerinden alınan Veli Onay Formu doğrultusunda araştırmaya başlanmıştır. Çalışma grubunda 8 kız, 11 erkek yolmak üzere toplam 19 öğrenci yer almıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemine başvurulmuştur (Creswell, 2013; Robson, 2017).

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya verileri, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, daha sonra araştırmanın veri toplama aracı olan ve araştırmacı tarafından geliştirilen Boğumlama Açısından Konuşma Değerlendirme Formu'na işlenmiş ve değerlendirilmiştir. Öğrencilerin konuşma yapmaları için belirlenen hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma konularının belirlenmesinde ders kitaplarında yer alan konuşma konuları, uzman kişilerin görüşleri ve çocukların seviyesi dikkate alınmıştır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Çalışma öncesi konuşma becerisi hakkında öğrencilere bilgi verilmiş, etkili ve güzel konuşmanın gerçekleşmesi için gerekenlere değinilmiştir. Konuşma kusurları hakkında açıklamalar yapılmıştır. Çalışma planına göre belirlenen tarih ve konularda öğrencilerin mikrofon kullanarak yapmış oldukları konuşmalar ses kayıt cihazına kaydedilmiş, kaydedilen konuşmalar daha sonra Boğumlama Açısından Konuşma Değerlendirme Formu kullanılarak işlenmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci, iki ayda tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrenci konuşmaları, araştırmanın sınırları içerisinde yer alan söyleyiş ve boğumlama yanlışları bakımından değerlendirildiği için verilerin çözümlemesinde betimsel analize başvurulmuştur. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İki Türkçe öğretmeni tarafından dinlenen ses kayıtlarında belirlenen söyleyiş ve boğumlama yanlışlarının tespiti bittikten sonra bu yanlışlar Microsoft Office Excel programında frekans ve yüzde hesaplaması yapılarak tablolar ile sunulmuş ve yorumlanmıştır. Öğrencilerin konuşmaları değerlendirilirken sözcüklerin telaffuzu ile ilgili bilgi edinmek amacıyla Gürzap (2011), Salmış (2012), Göçgün (2015), Okur (2016), Topçuoğlu Ünal ve Özden'in (2018) hazırladıkları diksiyon kitaplarına, TRT Telaffuz Sözlüğü'ne (http://trttelaffuz.com/sozlukler) başvurulmuştur. Öğrenci telaffuzları bu kaynaklardan hareketle değerlendirilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırma, Ordu İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 10.10.2018 tarihli 18863514 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde bilimsel etik kurallara uyulmuştur.

Bulgular

Ses Değişikliklerinin Seslere/Kelimelere Göre Dağılımı

Altıncı sınıf öğrencilerinin konuşmalarında karşılaşılan ses değişikliklerinin seslere göre dağılımı, Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Ses Değişikliklerinin Seslere/Kelimelere Göre Dağılımı

Değişen Ses/Sesler/Kelimeler	Değiştirilen Ses/Sesler/ Kelimelerin Frekans Dağılımı							Toplam	Yüzde
â	a								
	32							32	9.9
ü	i	ö	u						
	4	1	21					26	8
a	â	ā	e	i	ı	o	u		
	1	3	5	2	8	4	2	25	7.7
ö	o								
	25							25	7.7
k	g	h	n	s	t				
	11	11	1	1	1			25	7.7
e	a	é	i	o					
	6	1	11	2				20	6.2
o	a	u							
	2	17						19	5.9
n	b	l	r	v	y	z			
	1	7	3	1	2	1		15	4.6
s	c	ş	t	y	z				
	2	2	1	1	7			13	4
(y)oruz	yoh	yoğ							
	5	6						11	3.4
t	ç	d	h						
	1	6	1					8	2.5
ı	a	i							
	6	2						8	2.5
i	a	e	ı	ü					
	1	5	1	1				8	2.5
d	k	t							
	1	6						7	2.2
(y)or	iye								
	7							7	2.2
m	n								
	7							7	2.2
niz	zin								
	7							7	2.2
u	a	ı	i	ü					
	3	1	1	1				6	1.9
l	n	r	t						
	2	3	1					6	1.9
ā	a								
	5							5	1.5
p	b								
	4							4	1.2
b	f	p							
	1	3						4	1.2
Diğerleri								36	11
TOPLAM								324	100

Tablo 1 incelendiğinde en çok değişime uğrayan sesin %9.9'luk bir oranla "â" sesi olduğu görülmektedir. İkinci sırada %8'lik bir oranla "ü" sesi değişime uğramıştır. "A, ö, k" seslerinin değiştirilme oranlarının eşit ve %7.7 olduğu; "e" sesinin %6.2, "o" sesinin %5.9, "n" sesinin %4.6, "s" sesinin ise %4'lük bir oranda başka seslerle değiştirildiği görülmektedir. Şimdiki zaman kipinin birinci çoğul şahıs çekiminde kullanılan "-yoruz" eki %3.4 oranında değişime uğramıştır. Yine "ı, i, t, d, m, niz, yor, u, l, ā, b, p" seslerinin %2 ve altında değişime uğradığı görülmektedir. Üç ve üçten az değişime uğrayan sesler/kelimeler (*î, f, g, ğ, h, j, r, ş, y, yorsun, ıl, de, ağ, la, ra, ten, gazetesinde, ölen varsa, Fransız, Farsça, tabii, nafile, alçak)* ise diğerleri adı altında toplanmıştır ve bu değişen sesler/kelimeler öğrencilerin konuşmalarında toplamda %11'lik bir dilime sahiptir.

Tablo 1'de "â" sesinin "a" sesi ile 32 kez, "ö" sesinin "o" sesi ile 25 kez, "m" sesinin "n" sesi ile 7 kez, "ā" sesinin "a" sesi ile 5 kez, "p" sesinin "b" sesi ile 4 kez, şimdiki zaman kip eki "-yor"un "-iye" ile 7 kez, "niz" hecesinin "zin" hecesiyle 7 kez değiştirildiği görülmektedir. Sıralanan bu sesler ifade edilen sesler dışında herhangi bir sesle değiştirilmemiştir. Yine Tablo 1'de "ü" sesinin en çok "u" sesi ile 21 kez, "ö" sesi ile 1 kez değiştirildiği görülmektedir. "İ" sesi ile 4 kez değiştirilen "ü" sesi "â" sesinden sonra en fazla değişen sesler içerisinde ikinci sırayı almaktadır. En fazla değişen sesler içerisinde üçüncü sırayı "ö" ve "k" sesleri ile paylaşan "a" sesi; "ı" sesi ile 8, "e" sesi ile 5, "o" sesi ile 4, "ā" sesi ile 3, "i" ve "u" sesleri ile ikişer, "â" sesi ile bir kez, toplamda 25 kez değiştirilmiştir. "K" sesi on birer kez "g" ve "h" sesleri ile değiştirilirken birer kez de "n, s, t" sesleri ile değiştirilmiştir. "E" sesi toplamda 20 kez değişime uğramış ve en fazla "i" sesi ile 11 kez, ikinci sırada "a" sesi ile 6 kez değiştirilmiştir. "O" sesinin ise "u" sesi ile 17, "a" sesi ile 2 kez değiştirilerek toplamda 19 kez değiştirildiği görülmektedir. "N" sesi en fazla "l" sesi ile, "s" sesi ise en fazla "z" sesi ile yedişer kez değiştirilmiştir. Şimdiki zaman birinci çoğul şahıs çekiminde kullanılan "-yoruz" ekinin "-yoh" ile 5, "-yoğ" ile 6 kez değiştirildiği görülmektedir. Şimdiki zaman çekiminde kullanılan "-yor" kip eki 7 kez "-iye" şeklinde değişime uğramıştır. Tablo 11 incelendiğinde "t" sesinin "d" sesi ile, "d" sesinin "t" sesi ile, "ı" sesinin "a" sesi ile altışar kez değiştirildiği görülmektedir. "İ" sesi 5 kez "e" sesi ile ve diğer seslerle değişimi de dikkate alındığında toplamda 8 kez değiştirilmiştir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin konuşmalarında karşılaşılan ses değişimi örnekleri, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Öğrencilerin Konuşmalarında Karşılaşılan Ses Değişimi Örnekleri

/â/ yerine /a/	hik*â*ye- hikaye, rüzg*â*rlarla- rüzgar, mesel*â*- mesela, pl*â*k- plak, ahl*â*k- ahlak, k*â*rı- karı, z*î*ra- zira, dükk*â*n- dükkan, k*â*seye- kaseye
/ü/ yerine /u/	bug*ü*n- bugun, g*ürü*ltüyle- gurultüyle, T*ü*rkçe- Turkçe, *ü*ç- uç, mümk*ü*n- mümkun, g*ü*zel- guzel
/a/ yerine /ı/	duygular*a*- duyguları, alışk*a*nlığı- alışkınlığı, m*a*haretli- mıharetli, tadın*a*- tadını, kovan*a*- kovanı
/ö/ yerine /o/	g*ö*rünce- gorünce, g*ö*revlerinde- gorevlerinde, ortak*ö*yünde- ortakoyunde, g*ö*rdü- gordü, g*ö*re- gore, *ö*nemli- onemli
/k/ yerine /h/	dok*u*z- dohuz, a*k*lıma- ahlıma, olac*ak*- olcah sucu*k*lu- sucuhlu, çiçe*k*- çiçeh
/k/ yerine /g/	*k*adar- gadar, *k*öz- göz, fark etmiş- farg etmiş, ar*k*adaşlar- argadaşlar, *k*oymuştuk- goymuştuk, *k*aldılar- galdılar
/e/ yerine /i/	değ*e*rli- diğerli, y*e*di- yidi, t*e*kerine- tikerine, d*e*di- didi, ş*e*yi- şiyi, y*e*mesi- yimesi
/e/ yerine /a/	asl*e*n- aslan, itibar*e*n- itibaran, makin*e*- makine
/o/ yerine /u/	K*o*yuyoruz- kuyuyoruz, s*o*ğan- suğan, *o*nun- unun, yaşıy*o*rdu- yaşıyurdu
/n/ yerine /l/	ge*n*elinde- geleninde, yaşa*n*ır- yaşalır, dövü*n*e dövü*n*e- dövüle dövüle, daya*n*ırmış- dayalırmış
"s" yerine "z"	Herke*s*- herkez, istediğinde- iztediğinde, *s*aman- zaman, *s*onra- zonra
/-yoruz/ yerine /-yoh/	koyu*yoruz*- goyuyoh, döküyoruz- döküyoh, alıyoruz- alıyoh
/-yoruz/ yerine /-yoğ/	Dolu*yoruz*- doluyoğ, döküyoruz- döküyoğ, pişiriyoruz- pişiriyoğ,

	veri*yoruz*- veriyoğ
/t/ yerine /d/	sahip*t*ir- sahipdir, hat*t*a- hatda,
	görmüş*t*üm- görmüşdüm, iş*t*e- işde,
/ı/ yerine /a/	ısrarl*ı*- ısrarla, hırsın*ı*- hırsına,
/i/ yerine /e/	di̇ğer- değer
/d/ yerine /t/	*d*aha- taha, *d*a- ta
/-yor/ yerine /-iye/	Geli*yor*- geliye, patlıyor- patliye
/m/ yerine /n/	şi*m*di- şindi, izlediği*m*- izlediğin, sevdiği*m*- sevdiğin, me*n*emen- melemen
/niz/ yerine /zin/	Dinlediği*niz*- dinlediğizin
/ā/ yerine /a/	lisānın- lisanın, gāye- gaye

Ses Düşürülmelerinin Seslere ve Seslerin Düşürülme Yerlerine Göre Dağılımı

Altıncı sınıf öğrencilerinin konuşmalarında karşılaşılan ses düşürülmelerinin seslere ve seslerin düşürülme yerlerine göre dağılımı, Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Ses Düşürülmelerinin Seslere ve Seslerin Düşürülme Yerlerine Göre Dağılımı

DüşürülenSes/Sesler	Başta(f)	Ortada(f)	Sonda(f)	Toplam(f)	Yüzde
r	0	37	67	104	30.1
n	0	16	14	30	8.7
y	26	4	0	30	8.7
a	0	17	3	20	5.8
ı/ i/ u/ ü	0	14	4	18	5.22
d	0	16	0	16	4.64
nı/ ni/ nu	0	9	5	14	4.06
h	0	12	0	12	3.48
e	0	9	2	11	3.19
k	0	5	4	9	2.61
l	0	6	1	7	2.03
da/ de	0	4	3	7	2.03
ın/ in	0	1	6	7	2.03
nın/ nin	0	1	4	5	1.45
t	0	4	0	4	1.16
dı/ di	0	3	1	4	1.16
Diğerleri	4	24	19	47	13.6
Toplam	30	182	133	345	100

Tablo 3 incelendiğinde öğrenciler tarafından en çok düşürülen sesin "r" sesi olduğu ve "r" sesinin orta hecelerde 37, sözcüklerin sonunda 67, toplamda ise 104 kez düşürüldüğü; bu frekansın öğrencilerin yaptığı ses düşürme yanlışının %30.1'ini oluşturduğu; ses düşürme yanlışının %8.7'sini oluşturan "n" ve "y" seslerinin toplamda otuzar kez düşürüldüğü; "N" sesinin orta hecelerde 16, sonda 14 kez düşürülürken "y" sesinin başta 26, ortada 4 kez düşürüldüğü; "a" sesinin orta hecelerde 17, sonlarda 3, toplamda 20 kez düşürülerek ses düşürme yanlışının %5.8' ini oluşturduğu; "I/ i/ u/ ü" seslerinin orta hecelerde 14, sonda 4, toplamda 18 kez düşürülerek ses düşürme yanlış oranının %5.22'sini oluşturduğu; "d" sesinin orta hecelerde 16 kez düşürülerek ses düşürme yanlışının %4.64' ünü oluşturduğu; "Nı/ ni/ nu" seslerinin orta hecelerde 9, sonda 5, toplamda 14 kez düşürülerek ses düşürme yanlışının %4.06'sını oluşturduğu; "h" sesinin orta hecelerde 12 kez düşürülerek ses düşürme yanlışının %3.48'ini oluşturduğu; "e" sesinin orta hecelerde 9, sonda 2, toplamda 11 kez düşürülerek ses düşürme yanlışının %3.19'unu oluşturduğu; "k" sesinin 9 kez düşürülerek ses düşürme yanlışının %2.61'ini oluşturduğu; "l, da/ de, ın/ in" seslerinin ise yedişer kez düşürülerek yanlış oranının %2.03'ünü oluşturduğu; "nın/ nin" seslerinin 5 kez düşürüldüğü, bunun da ses düşürme yanlışının %1.45'ini oluşturduğu; "t" ve "dı/ di" seslerinin dörder kez düşürüldüğü ve her birinin ses düşürme yanlışının %1.16'sını oluşturduğu görülmektedir.

Üç ve üçten az düşürülen sesler diğerleri adı altında incelenmiştir. Diğerleri adı altında incelenen *"s, z, ma/me, dan/ den, (ğ)ı/ (ğ)i, sini, lün, ul, im, sı/si, v, ce, te, (ğ)ini, ün, or, ur, ra, ya, iz, niz, la, lı, luk, lü, det, ki, ka"* seslerinin ise toplamda 47 kez düşürüldüğü ve bunun da ses düşürme yanlışının sadece %13.6'sını oluşturduğu görülmektedir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin konuşmalarında karşılaşılan ses düşürmelerinin seslerin düşürülme yerlerine göre genel dağılımları, Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Seslerin Düşürülme Yerlerine Göre Dağılımı

Seslerin Düşürülme Yerleri	f	Yüzde
Başta	30	8.7
Ortada	182	52.8
Sonda	133	38.6
Toplam	345	100

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin düşürdükleri seslerin %52.8' ini orta hecelerde, %38.6'sını sözcüklerin sonunda, %8.7' sini de sözcüklerin başında düşürdükleri görülmektedir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin konuşmalarında karşılaşılan ses düşürme örnekleri, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Öğrencilerin Konuşmalarında Karşılaşılan Ses Düşürme Örnekleri

Ses/ Sesler	Başta	Ortada	Sonda
r		Anla<u>r</u>mış- anlamış, deli<u>r</u>mektir- delimektir, bi<u>r</u>çok- biçok, olu<u>r</u>lar- olular, hasa<u>r</u>lar- hasalar, başlıyo<u>r</u>du- başlıyodu, dövüyo<u>r</u>du- dövüyodu,	Bi<u>r</u>- bi, arkadaşla<u>r</u>- arkadaşla, gelmiyo<u>r</u>- gelmiyo
n		Yayı<u>n</u>lamaya- yayılamaya, be<u>n</u>im- beim, onları<u>n</u>- onları, olmanı<u>n</u>- olmanı, antre<u>n</u>man- antreman	Almasında<u>n</u>- almasında, kendisini<u>n</u>- kendisini
y	Yüz- üz (tarihlerde)	Televiz<u>y</u>onunda-televizonunda, depres<u>y</u>onun- depresonun, tanı<u>y</u>orum- tanıorum	
a		Hatır<u>a</u>lar- hatırlar, bur<u>a</u>da- burda, or<u>a</u>da- orda, f<u>a</u>ul- ful	Çoban<u>a</u>- çoban
ı/ i/ u/ ü		Bir<u>i</u>leriyle- birleriyle, üniversi<u>t</u>ede- üniverstede, dak<u>i</u>ka- dakka	Keçileri<u>-</u> keçiler, edebiyatı<u>-</u> edebiyat, gücü<u>-</u> güç
d		Dil<u>d</u>e- dile, ol<u>d</u>ur- olur, için<u>d</u>e- içine, yanın<u>d</u>a- yanına	
h		Mer<u>h</u>aba- meraba, meş<u>h</u>ur- meşur	
e		Ner<u>e</u>de- nerde	
k		Arasında<u>k</u>i- arasındai	

Ses Eklemelerinin Seslerin Eklendiği Yerlere Göre Dağılımı

Altıncı sınıf **ö**ğrencilerinin yapmış olduğu ses ekleme yanlışında eklenen seslerin birbirinden farklı olması ve anlamlı bir oranda hesaplama yapılamamasından ses eklemede sadece seslerin eklendikleri yerler frekans ve yüzde hesaplaması yapılarak Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Ses Eklemelerinin Seslerin Eklendiği Yerlere Göre Dağılımı

Seslerin Eklendiği Yerler	f	Yüzde
Başa	1	1.11
Ortaya	55	61.1
Sona	34	37.8
Toplam	90	100

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin konuşmalarında karşılaşılan ses eklemelerinin %61.1'inin orta hecelerde, %37.8'inin son hecelerde ve %1.11'inin ise kelimelerin başında yapıldığı görülmektedir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin konuşmalarında karşılaşılan ses ekleme örnekleri, Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
Öğrencilerin Konuşmalarında Karşılaşılan Ses Ekleme Örnekleri

Başa	ağların- *d*ağların
Ortaya	turizm- turiz*i*m, gönülleri- gönül*lü*leri, işlerinde- işle*v*lerinde, şehre- şeh*i*re, yağı- yağ*y*ı, aşağıdan- aş*ş*ağıdan, çıkmak- çık*ar*mak, ipuçları- ipuc*u*ları, lisesinde- lis*t*esinde, alıp- ali*yi*p, ressam- ressam*cı*, eşeğe- e*ş*şeğe
Sona	Ziya- Ziya*ra*, sonra- sonra*ya*, teşekkürler- teşekkürler*e*, mistisizme- mistisizme*ye*, biri- biri*ne*, kusura- kusura*k*, empati- empati*k*, güzelce- güzelce*ne*

Öğrencilerin Konuşmalarında Karşılaşılan Ses Bozukluklarının Seslere ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ses kayıtları incelendiğinde öğrencilerin genel olarak "r, s, z" seslerini doğru çıkaklardan çıkaramadıkları görülmüştür. Bu seslerin dışında bir kez "k" sesinin bozuk çıkarıldığı, kalan herhangi bir sesin çıkışında sorun yaşanmadığı tespit edilmiştir. "K" sesi de bir kez bozuk çıkarıldığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Öğrencilerin ses kayıtları incelenirken bu seslerin bozuk çıkarılma sayısı dikkate alınmış ve ona göre değerlendirme yapılmıştır. Öğrenci; herhangi bir sesi her konuşmasında bozuk çıkarıyorsa 3 puan, sık sık bozuk çıkarıyorsa 2 puan, bazen/ nadiren bozuk çıkarıyorsa 1 puan, herhangi bir bozukluk yoksa bu seslerde 0 puan verilmiştir. Daha sonra seslerin bozulma oranları tespit edilmiştir. Yukarıda dile getirilen seslerin dışında herhangi bir seste bozuklukla karşılaşılmadığı için diğer sesler değerlendirme listesine alınmamıştır. Ayrıca araştırma konusuna giren ses bozukluklarının öğrencilerin genellikle bütün konuşmalarında karşılaşılmasından dolayı bu yanlış için frekans değeri verilmemiştir. Bunun yanında öğrencilerin tamamında ses bozukluğuna rastlanılmadığı için de diğer söyleyiş ve boğumlama yanlışları ile birlikte değerlendirme yapılmamıştır. Dolayısıyla bu bozukluk tamamen ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

Karşılaşılma sıklığı aşağıdaki ölçütlere göre belirlenmiştir:

- Bütün konuşmalarda en az beşer kez rastlanılmışsa her zaman (3 puan)
- Konuşmalardan en az beşinde en az beşer kez rastlanılmışsa sık sık (2 puan)
- Konuşmalardan en fazla üçünde en fazla beşer kez rastlanılmışsa nadiren (1 puan)
- Konuşmaların hiçbirinde rastlanılmamışsa hiç (0 puan)

Bu ölçütlere göre bozuk çıkarılan seslerin görülme dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.
Bozuk Çıkarılan Seslerin Görülme Sıklığı Frekans Tablosu

Sesler	Her Zaman	Sıklıkla	Nadiren	Hiç
r	1	1	4	13
s	4	0	4	11
z	4	0	2	13

Tablo 8'e bakıldığında "r" sesini her zaman ve sıklıkla bozuk çıkaran birer öğrenci olduğu, 4 öğrencinin nadiren bu sesi düzgün çıkaramadığı, geriye kalan 13 öğrencinin ise "r" sesini çıkarırken herhangi bir sorun yaşamadığı görülmektedir.

Yine Tablo 8'e bakıldığında dörder öğrencinin "s" ve "z" seslerini her zaman; 4 öğrencinin "s" sesini, 2 öğrencinin "z" sesini nadiren bozuk çıkardığı; sınıfta geriye kalan 11 öğrencinin "s" sesini, 13 öğrencinin "z" sesini çıkarmakta herhangi bir sorun yaşamadığı görülmektedir.

6. sınıf öğrencilerinin konuşmalarında karşılaşılan ses bozukluklularının cinsiyete göre dağılımı, Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.
Öğrencilerin Konuşmalarında Karşılaşılan Ses Bozukluklarının Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kızlar		Erkekler		Toplam	
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Ses Bozulması Görülenler	5	62.5	6	54.55	11	57.89
Ses Bozulması Görülmeyenler	3	37.5	5	45.45	8	42.11
Toplam	8	100	11	100	19	100

Tablo 9'a bakıldığında kız öğrencilerin %62.5'inde, erkek öğrencilerin ise %54.55'inde söyleyiş ve boğumlama yanlışlarından ses bozulmasına rastlanıldığı görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise çalışma grubunun %57.89'luk kısmında ses bozulması ile karşılaşılmıştır.

Bozuk çıkarılan seslerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.
Bozuk Çıkarılan Seslerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kızlar		Erkekler		Toplam	
Bozuk Çıkarılan Sesler	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
r	2	25	4	36.4	6	31.6
s	5	62.5	3	27.3	8	42.1
z	5	62.5	1	9.09	6	31.6

Tablo 10 incelendiğinde kız öğrencilerin %25'inin "r" sesini, %62.5'inin de "s" ve "z" seslerini; erkek öğrencilerin %36.4' ünün "r" sesini, %27.3'ünün "s" sesini ve %9.09'unun da "z" sesini doğru çıkaramadığı görülmektedir. Seslerin bozuk çıkarılma oranlarına bakıldığında ise "s" sesinin %42.1'lik bir oranla en çok bozuk çıkarılan ses olduğu, "r" ve "z" seslerinin ise %31.6'lik bir oranla ikinci sırayı aldığı görülmektedir.

Konuşma Sürelerinin, Hece/ Kelime Tekrarlarının, Duraklama Sürelerinin ve Gereksiz Ses Çıkarma Oranlarının Hazırlıklı ve Hazırlıksız Konuşmalara Göre Dağılımı

Öğrencilerin konuşma süreleri, hece/kelime tekrarları, duraklama süreleri ve gereksiz ses çıkarma oranları hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Öğrencilerin konuşma süreleri hesaplanırken öğrencilere ait ses kayıtlarının tamamı dikkate alınırken gereksiz ses çıkarma ve hece/kelime tekrarlarının tespiti için öğrenci konuşmalarının ilk 120 saniyesi dikkate alınmıştır. Duraklama süreleri hesaplanırken 5 saniye ve 5 saniyeden kısa duraklamalar kelimeler ve cümleler arası duraklama süresi olarak değerlendirilmiş ve duraklama süresinde hesaba katılmamıştır. 10 saniyeden uzun süre duraklayan öğrencilere konuşmalarını devam ettirmeleri için çeşitli sorular yöneltilmiştir.

Öğrencilerin konuşma süreleri, duraklama süreleri, gereksiz ses çıkarma ve hece/kelime tekrarları ile ilgili saptanan bulgular her bir konuşma etkinliği için Tablo 11 ve Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Öğrencilerin Konuşma Sürelerinin, Hece/Kelime Tekrarlarının, Duraklama Sürelerinin ve Gereksiz Ses Çıkarma Oranlarının Hazırlıklı Konuşmalara Göre Dağılımı

Öğrenci	Hazırlıklı 1				Hazırlıklı 2				Hazırlıklı 3				Toplam Konuşma Süresi (sn)	Toplam Hece/Kelime Tekrarı (f)
	Konuşma süresi (sn)	Duraklama Süresi	Gereksiz Ses Çıkarma (f)	Hece/Kelime Tekrarı (f)	Konuşma Süresi (sn)	Duraklama Süresi	Gereksiz Ses Çıkarma (f)	Hece/Kelime Tekrarı (f)	Konuşma Süresi (sn)	Duraklama Süresi	Gereksiz Ses Çıkarma (f)	Hece/Kelime Tekrarı (f)		
1-K	150	0	0	1	183	0	0	5	***295***	0	0	7	628	13
2-K	186	0	0	5	157	0	0	7	91	0	0	2	434	14
3-K	***57***	0	0	3	74	0	0	4	222	0	0	11	353	18
4-K	212	0	0	3	120	0	0	2	115	0	0	3	447	8
5-K	275	0	0	16	140	0	0	7	***90***	0	0	3	505	26
6-K	262	0	0	7	***263***	0	0	7	91	0	0	0	646	14
7-K	***298***	0	0	10	230	0	0	13	92	0	0	5	686	28
8-K	231	0	0	4	129	0	0	5	93	0	0	3	481	12
9-E	271	0	0	3	143	0	0	9	94	0	0	3	468	15
10-E	114	0	0	4	52	0	0	0	95	0	0	4	265	8
11-E	166	0	0	5	182	0	0	6	96	0	0	2	469	13
12-E	118	0	0	2	102	0	0	6	97	0	0	5	329	13
13-E	104	0	0	1	137	0	0	6	98	0	0	5	386	12
14-E	141	0	0	4	258	0	0	9	99	0	0	10	543	23
15-E	121	0	0	4	53	0	0	1	100	0	0	8	333	13
16-E	195	0	0	3	194	0	0	0	101	0	0	6	504	9
17-E	267	0	0	11	64	0	0	5	102	0	0	7	474	23
18-E	161	0	0	3	45	0	0	1	103	0	0	4	302	8
19-E	77	0	0	3	***37***	0	0	1	104	0	0	6	264	10
Ortalama	179			4,8	135			5	115			5	448	15

Tablo 11'de öğrencilerin yapmış oldukları hazırlıklı konuşmalardaki konuşma süreleri, gereksiz ses çıkarma ve hece/ kelime tekrarları ile ilgili bilgiler her bir konuşma için ayrı ayrı verilmiştir. Tablo 11'de verilen bilgilere göre öğrenciler hazırlıklı konuşmaların hiçbirinde duraklamamış ve gereksiz ses çıkarmamışlardır. Birinci hazırlıklı konuşmada ortalama 179 saniye konuşan öğrencilerin ikinci hazırlıklı konuşmada ortalama 135 saniye, üçüncü hazırlıklı konuşmada ise ortalama 115 saniye konuştukları görülmektedir. En uzun konuşma süreleri incelendiğinde birinci hazırlıklı konuşmada 298 saniye, ikinci hazırlıklı konuşmada 263 saniye, üçüncü hazırlıklı konuşmada ise 295 saniye konuşulduğu; en kısa konuşma süreleri incelendiğinde ise birinci hazırlıklı konuşmada 57 saniye, ikinci hazırlıklı konuşmada 37 saniye ve üçüncü hazırlıklı konuşmada ise 90 saniye konuşulduğu görülmektedir. Öğrencilerin hazırlıklı konuşmalarda ortalama beşer kez hece/ kelime tekrarına düştüğü görülmektedir.

Tablo 12.

Öğrencilerin Konuşma Sürelerinin, Hece/ Kelime Tekrarlarının, Duraklama Sürelerinin ve Gereksiz Ses Çıkarma Oranlarının Hazırlıksız Konuşmalara Göre Dağılımı

Öğrenci	Hazırlıksız 1					Hazırlıksız 2					Hazırlıksız 3					Toplam		
	Konuşma Süresi (Sn)	Duraklama Süresi (Sn)	Toplam Konuşma Süresi (Sn)	Gereksiz Ses Çıkarma(f)	Hece/Kelime Tekrarı(f)	Konuşma Süresi (Sn)	Duraklama Süresi (Sn)	Toplam Konuşma Süresi (Sn)	Gereksiz Ses Çıkarma (f)	Hece/Kelime Tekrarı (f)	Konuşma Süresi (Sn)	Duraklama Süresi (Sn)	Toplam Konuşma Süresi (Sn)	Gereksiz Ses Çıkarma (f)	Hece/Kelime Tekrarı (f)	Toplam Konuşma Süresi (Sn)	Toplam Gereksiz Ses Çıkarma (F)	Toplam Hece/Kelime Tekrarı (F)
1-K	93	0	93	0	3	74	0	74	3	4	41	0	41	3	0	208	6	7
2-K	28	0	28	1	0	49	0	49	0	0	55	0	55	3	4	132	4	4
3-K	63	56	*7*	0	0	48	20	28	0	1	45	0	45	3	2	80	3	3
4-K	80	0	80	4	4	34	0	34	0	1	41	0	41	1	3	155	5	8
5-K	61	32	29	0	1	27	0	27	0	0	30	0	30	0	0	86	0	1
6-K	185	45	140	6	3	308	0	*308*	0	3	475	0	*475*	2	6	923	8	12
7-K	59	16	43	1	1	112	0	112	1	5	70	0	70	3	3	225	5	9
8-K	53	0	53	2	0	19	0	*19*	0	0	94	0	94	4	3	166	6	3
9-E	85	22	63	5	0	77	9	68	1	3	72	0	72	1	4	203	7	7
10-E	87	60	27	0	0	28	0	28	0	1	80	0	80	0	0	135	0	1
11-E	75	50	25	0	0	48	10	38	0	0	34	0	34	0	3	97	0	3
12-E	96	40	56	1	0	81	0	81	0	3	121	0	121	2	8	258	3	11
13-E	34	0	34	1	2	48	0	48	0	3	31	0	31	1	0	113	2	5
14-E	73	15	58	0	4	79	0	79	0	6	75	0	75	2	3	212	2	13
15-E	315	0	*315*	4	6	81	6	75	0	3	42	0	42	2	0	432	6	9
16-E	24	0	24	2	1	55	0	55	1	6	30	0	30	0	3	109	3	10
17-E	53	30	23	0	0	31	8	23	0	0	14	0	*14*	0	0	60	0	0
18-E	52	24	28	0	1	54	0	54	0	1	42	0	42	2	0	124	2	2
19-E	55	30	25	0	1	31	0	31	0	2	23	0	23	0	1	79	0	4
Ortalama	83	22	61	1	1	68	3	65	0	2	74	0	74	2	2	200	3	6

Tablo 12'de öğrencilerin yapmış oldukları hazırlıksız konuşmalardaki konuşma süreleri, gereksiz ses çıkarma ve hece/ kelime tekrarları ile ilgili bilgiler her bir konuşma için ayrı ayrı verilmiştir. Tablo 12, Tablo 11 ile karşılaştırıldığında öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarda hazırlıklı konuşmalara oranla daha az konuştukları; birinci hazırlıksız konuşmada ortalama 61 saniye konuşan öğrencilerin ikinci hazırlıksız konuşmada ortalama 65 saniye, üçüncü hazırlıksız konuşmada ise ortalama 74 saniye konuştuğu görülmektedir. Hazırlıklı konuşmalarda hiç karşılaşılmayan duraklama ve gereksiz ses çıkarmanın hazırlıksız konuşmalarda görüldüğü; birinci hazırlıksız konuşmada en uzun konuşan öğrencinin 315 saniye konuştuğu, en kısa konuşan öğrencinin de 7 saniye konuştuğu görülmektedir. İkinci hazırlıksız konuşmada 308 saniye, üçüncü hazırlıksız konuşmada 475 saniye ile en uzun konuşmaların yapıldığı; ikinci hazırlıksız konuşmada 19 saniye, üçüncü hazırlıksız konuşmada ise 14 saniye ile en kısa konuşmaların yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin birinci hazırlıksız konuşmada ortalama 1 kez gereksiz ses çıkardıkları ve 1 kez hece/ kelime tekrarına düştükleri; ikinci ve üçüncü hazırlıksız konuşmada ortalama 2 kez hece/ kelime tekrarına düştükleri, üçüncü hazırlıksız konuşmada ortalama 2 kez hece/ kelime tekrarına düştükleri görülmektedir. Yine öğrencilerin ortalama duraklama süreleri incelendiğinde bu sürelerin giderek azaldığı, birinci hazırlıksız konuşmada ortalama 22 saniye olan duraklama süresinin, üçüncü hazırlıksız konuşmada 0'a düştüğü görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin konuşmalarında karşılaşılan söyleyiş ve boğumlama yanlışlarının başında sesin düşürülmesi gelmektedir. Öğrencilerin konuşmaları incelendiğinde en çok düşmeye uğrayan sesin "r" sesi olduğu görülmüştür. Coşkun ve Yılmaz (2011) "Türkiye Türkçesinde Kelime Sonunda 'R' Sesi Üretimi" adlı çalışmada "r" sesinin kelime sonlarında hangi şartlarda üretildiğini veya üretilmediğini incelemişlerdir. Buna göre titrek ve akıcı bir ses olan "r" hece sonlarında tonsuzlaşarak, akıcılık ve titreklik özelliğini kaybeder ve böylelikle sızıcılaşır. Bu durum, hece sonlarında söylenmesi gereken "r" sesinin düşürülmesini kolaylaştırmaktadır. Türkçede "bir, var" gibi kelimelerde "r" sesinin düşürülmesi çok sık rastlanan bir durumdur. Bunun yanında yine "r" sesinin düşürülmesini kolaylaştıran bir başka olgu da "r" sesi ile aynı heceyi paylaşan "o" sesinin fonetik özelliğidir. Geniş çene açısıyla üretilen "o" sesinin çıkarılması için ses üretim organları normalden daha fazla enerji harcamaktadır. Özellikle son hecede bulunan yuvarlak- kalın bir ünlü olan "o" sesi, yanında bulunan "r" sesinin düşürülmesini kolaylaştırmaktadır (Coşkun ve Yılmaz, 2011). Öğrencilerin de ifade edilen durumlardan dolayı "r" sesini çokça düşürdükleri düşünülebilir.

Ayrıca "r" sesinin yanında "n" sesinin de en çok düşürülen ikinci ses olması Ordu ili ve yöresinin ağız özelliklerindendir (Demir, 2001, s. 91).

Öğrencilerin düşürdükleri sesler incelendiğinde özellikle tarih bildiren ifadeleri telaffuz ederken "yüz" kelimesindeki "y" sesini düşürdükleri görülmektedir. Öğrencilerin acelecilikten, dikkatsizlikten ve boğumlamada özensizlikten "y" sesini düşürdükleri düşünülmektedir. Çünkü "Y" sesinin ön seste düşürülmesi Ordu ili ve yöresi ağızlarında pek rastlanmayan bir durumdur (Demir, 2001, s. 84).

Yukarıda sıralanan ve düşmeye uğrayan sesler ile düşmeye uğrayıp yukarıda sıralanmayan/ verilmeyen sesler incelendiğinde bazı seslerin düşürülmesinin yörenin ağız özelliğinden olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında dilin kurallarını bilmemek, önemsememek, dikkatsizlik ve umarsızlık bu seslerin düşürülmesinin nedenlerinden sayılabilir.

Araştırmada elde edilen bulgular ve Sargın'ın (2006) 3- 8. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşma becerileri üzerine yapmış olduğu çalışmada elde ettiği bulgularla örtüşmemektedir. Sargın (2006) öğrencilerin hazırlıklı konuşma yaparken sesleri yutmadığı yani sesleri düşürmediği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmada ise çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin hazırlıklı konuşmalarda da hazırlıksız konuşmalarda da sesleri düşürdükleri görülmüştür.

Seslerin düşürülme yerleri incelendiğinde en çok orta hecelerde düşürülmelerin olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında seslerin eklendiği yerlere göre verilen dağılımda da öğrencilerin konuşmalarında en çok orta hecelere ekleme yaptıkları görülmektedir. Ses düşürülmelerinin ve ses eklemelerinin orta hecelerde daha çok olması orta hecelerin; kelimelerin başına ve sonuna göre daha geniş bir alanı kapsamasına bağlanabilir. Ayrıca Türkçe de orta hecenin vurgusuz olması da bunda etkili olabilir.

Ses eklemede orta hecelerin ardından ikinci sırayı son hecelere yapılan eklemeler almaktadır. Öğrencilerin konuşmaları incelendiğinde sadece bir kez ön sese ekleme yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin kelimelere ses eklemelerinin altında yukarıda da ifade edildiği gibi okuma becerisinde karşılaşılan yetersizlikler, dikkatin dağınık olması, heyecan, konuşma kaygısı vb. durumların yattığı düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin konuşmalarında karşılaşılan söyleyiş ve boğumlama yanlışları içerisinde ikinci sırayı alan ses değişiminde değişen ve değiştirilen seslere bakıldığında en fazla "â" sesinin değişik, yanlış telaffuz edildiği saptanmıştır. İnce okunması gereken "â" sesi birçok kez kalın okunmuş ve söyleyiş yanlışına neden olmuştur. "Ü" sesinin "u" sesi ile, "ö" sesinin "o" sesi ile değiştirildiği tespit edilen yanlışların başında gelmektedir. Bu durumun ve karşılaşılan diğer düşürme ve değişimlerin, ağız özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin yaşadığı yörenin ağız özellikleri, öğrencilerin yaptığı bazı söyleyiş ve boğumlama yanlışları ile benzerlik göstermektedir. Demir'in (2001, s. 66) yaptığı ağız çalışmasına göre "k, g" sesleri kendilerinden hemen sonra gelen ince ünlüleri (ö, ü) yarı kalınlaştırmaktadır. "Â" sesinin de gerek "k ve g" seslerinin ardından gerekse de ince okunması gereken "l" sesinin ardından kalın söylenmesi de söyleyiş ve boğumlama yanlışıdır.

Öğrencilerin tüm bu söylenilenlerin yanında "â" sesini nasıl çıkaracaklarını tam olarak bilmemelerinin de yanlışın artmasına yol açtığını düşündürmektedir.

Öğrencilerin yaptıkları konuşmalarda "a" sesinin "ı" sesi ile, "e" sesinin "i" sesi ile, "o" sesinin "u" sesi ile değiştirildiği görülmüştür. Bu seslerde olduğu gibi geniş ünlülerin daralması Ordu' nun ağız özellikleri arasında yer alan bir niteliktir (Demir, 2001, s. 75).

Yine konuşmalardan elde edilen bulgulardan "n" sesinin en fazla "l" sesiyle, "m" sesinin sadece "n" sesi ile, "l" sesinin en fazla "r" sesi ile değiştirilmesi de bölgenin ağız özelliklerindendir. Konuşma dilinde bu seslerin ortak özellikleri akıcı olmalarıdır ve zaman zaman bu seslerin birbirlerinin yerine kullanılmalarıdır (Demir, 2001, s. 87).

Öğrencilerin konuşmalarında rastlanan bir başka özellik de "k" sesinde görülmektedir. "K" sesi konuşmalarda hem "g" sesi ile hem de "h" sesi ile eşit oranda değişime uğramıştır. Bunun da yörenin ağız özelliklerinden olduğu Demir (2001) tarafından aktarılan bir bilgidir.

Öğrencilerin konuşmalarında tespit edilen bir başka yöresel ağız özelliği ise şimdiki zaman kipi "-yor" ekinde görülmektedir. Bu ek dilimizde kalınlık incelik uyumuna uymayan bir ek olma özelliğine sahiptir. Fakat Ordu'da görüldüğü gibi bazı yörelerimizde bu ek kalınlık incelik uyumuna zaman zaman da olsa girebilmektedir (Demir, 2001, s. 63). "-yor" ekinin "-iye" şeklinde değiştiği tespit edilen ses değişimlerindendir ve öğrencilerin konuşmalarında söyleyiş ve boğumlama yanlışı olarak tespit edilmiştir.

Ordu ili ve yöresi ağızlarında yaygın olarak rastlanan değişimlerden biri olan "t" sesinin "d" sesi ile değişimi; Ordu ili ve yöresi ağızlarında nadir de olsa karşılaşılan "d" sesinin "t" sesi ile değişimi (Demir, 2001, s. 83) öğrencilerin konuşmalarında karşılaşılan söyleyiş ve boğumlama yanlışlarındandır.

Yukarıda verilen seslerin değişimi ağız özelliklerine bağlanabileceği gibi öğrencilerin dikkatsizliğine, okuma becerilerindeki yetersizliklere, dilin kurallarını doğru bilmemelerine de bağlanılabilir. Öğrencilerden, konuşmalarında standart dil olan İstanbul ağzını kullanmaları istenmiş olmasına rağmen yukarıda sıralanan ve sıralanmayan birçok sesi değiştirdikleri görülmüştür. Bu durumun konuşma kaygısından kaynaklandığı da düşünülen sebeplerdendir.

Öğrencilerin konuşmalarında karşılaşılan ses bozukluklarına bakıldığında öğrencilerin "r, s ve z" seslerini çıkarmakta sorun yaşadığı, bu sesleri doğru çıkaklardan çıkaramadıkları ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok ses bozulması yanlışı yaptığı tespit edilmiştir.

Dil ucunun yukarıdaki kesici dişlere yakın noktayla meydana getirdiği kapağın birçok defa açılıp kapanmasıyla meydana gelen "r" sesi sözcük başındayken rahatlıkla ifade edilebilmektedir. Fakat kelime ortası ve kelime sonundaki "r" sesine önem verilmezse bu sesin anlaşılması zorlaşmaktadır (Salmış, 2012, s. 161). Öğrencilerin de konuşmalarında özellikle kelime ortasında ve sonunda bulunan "r" sesinin çıkarılmasında zorlanıldığı görülmüştür.

"S" ünsüzü çıkarılırken dudak açıktır, dilin ucu alt diş köklerine yaklaşır ve hava dilin arasından tonsuz olarak sızar (Salmış, 2012, s. 161). "Z" ünsüzü çıkarılırken dilin ucu alt diş köklerine yaklaşır, hava dilin arasından tonlu olarak çıkar (Salmış, 2012, s. 163). Öğrencilerin bu sesleri çıkarırken dili alt diş köklerine yaklaştırmak yerine alt ve üst dişlerin arasına getirerek tıslamalı bir şekilde çıkardıkları görülmüştür.

Öğrencilerin "r, s, z" seslerini doğru çıkaramamaları, bu sesleri bozuk çıkarmaları; öğrencilerin bu sesleri nasıl çıkaracaklarını, hangi çıkakları kullanmaları gerektiğini bilmiyor olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Tüm bunların yanında öğrencilerin bu sesleri çıkaramaması onlarda bu sesleri çıkarmalarını engelleyen fiziksel bir kusurun olma ihtimalini de düşündürmüştür. Ses bozulması görülen öğrencilere ait bilgiler kontrol edilmiş ve okul kayıtlarında bu öğrencilerde herhangi bir fiziksel veya zihinsel kusurun olduğunu belgeleyen bir dosya ile karşılaşılmamıştır.

Bulgulara göre öğrenciler, hazırlıklı konuşmalarında hazırlıksız konuşmalarına göre daha uzun süre konuşabilmişlerdir. Hazırlıklı konuşmalarda öğrenciler ortalama iki dakikanın altına düşmezken hazırlıksız konuşmalarda bu süre 75 saniyenin üstüne çıkamamıştır. Hazırlıksız konuşmalarda öğrencilerin iki cümle arasında uzun süre durdukları, "eee, ıı, ımmm…" gibi gereksiz sesleri çıkardıkları ve ellerindeki konular hakkında çok fazla fikir üretemedikleri görülmüştür. Aslında

yabancısı olmadıkları bu konularla ilgili konuşacak çok şeylerinin olduğu fakat tahtaya çıktıklarında birçoğunu unuttukları öğrencilerle etkinlik sonunda yapılan görüşmelerde elde edilen verilerdendir.

Sağlam'ın (2010) 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine yapmış olduğu araştırmanın sonucunda öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerileri yetersiz ya da kısmen yeterli olarak tespit edilmiştir. Konuşmalarda öğrencilerin Türkçenin dil bilgisi yapısına uygun cümle kurmada sıkça hataya düştüğü; düşüncelerini ifade edecek kelimeleri bulmakta zorlandığı elde edilen bulgulardandır. Sık sık söz ya da cümle tekrarına düşen öğrencilerin, konuşmalarını zihinsel bir planlama dâhilinde gerçekleştiremediği, üç dakikalık konuşma süresini öğrencilerin tamamına yakınının dolduramadığı Sağlam (2010) tarafından dile getirilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin konuşmalarında karşılaşılan söyleyiş ve boğumlama yanlışları ile ilgili yapılan bu araştırmada ise öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerinin yeterliliğinin ölçülmesi amaçlanmamış olsa da süreç içerisinde elde edilen veriler , Sağlam'ın (2010) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinin aralarındaki yaş farkı dikkate alınmaksızın sonuçlar incelendiğinde her iki araştırmada da öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarda yetersiz oldukları veya kısmen yeterli oldukları görülmüştür.

Hazırlıksız konuşmalarda daha az konuşulmasının en önemli nedenleri arasında öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının olmamasının yattığı düşünülmektedir. Çünkü kitap okumayı alışkanlık haline getiren öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarda daha fazla fikir ürettikleri, konuşmaya daha istekli oldukları gözlemlenen bir niteliktir.

Sargın'ın (2006) 3- 8. sınıfların hazırlıklı konuşma becerileri üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin konuşma esnasında gereksiz sesler çıkardıkları, gereksiz duraklamalar yaptıkları saptanan bulgular arasındadır. 6. sınıf öğrencilerinin konuşmalarında karşılaşılan söyleyiş ve boğumlama yanlışlarının tespiti için yapılan bu çalışmada ise araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin hazırlıklı konuşma yaparken gereksiz ses çıkarmadıkları ve gereksiz duraklamalar yapmadıkları görülmüştür. Dolayısı ile araştırmada elde edilen bulgularla Sargın'ın (2006) 3- 8. sınıfların hazırlıklı konuşma becerileri üzerine yaptığı çalışmanın bulguları örtüşmemektedir.

Söyleyiş ve boğumlama yanlışlarının erken yaşta belirlenmesi çocuğun bu yanlışlarını düzeltebilmesini sağlayacaktır. Öğretmenlerimizin boğumlama konusunda öğrencilere gerekli bilgi ve beceriyi kazandırmaları gerekmektedir. Bunun için de öğretmenlerimizin iyi bir dinleyici olmaları ve öğrencilerin yaptıkları söyleyiş ve boğumlama yanlışlarını anında düzeltmeleri gerekmektedir. Yanlışlar ne kadar erken fark edilirse o kadar erken düzeltilebilir.

Öneriler

Söyleyiş ve boğumlama yanlışlarının erken yaşta belirlenmesi çocuğun bu yanlışlarını düzeltebilmesini sağlayacaktır. Öğretmenlerimizin boğumlama konusunda öğrencilere gerekli bilgi ve beceriyi kazandırmaları gerekmektedir. Bunun için de öğretmenlerimizin iyi bir dinleyici olmaları ve öğrencilerin yaptıkları söyleyiş ve boğumlama yanlışlarını anında düzeltmeleri gerekmektedir. Yanlışlar ne kadar erken fark edilirse o kadar erken düzeltilebilir.

Öğrencilerin sesleri ve kelimeleri nasıl telaffuz ettikleri öğretmen tarafından ayrıntılı bir şekilde gözlenmelidir. Gerek sesli okuma çalışmalarında gerek öğrencilerin konuşmalarında karşılaşılan ses değişikliklerinin neler olduğu tespit edilmelidir. Yapılan ses değişikliklerine göre telaffuz etkinlikleri düzenlenebilir ve bu yanlışlar düzeltilebilir.

Öğrencilerin kelimeleri telaffuz ederken kelimelerde bulunan tüm sesleri çıkarmaları sağlanmalıdır. Konuşurken ve okurken eksik seslendirilen kelimeler tespit edilmeli ve bu kelimelerle ilgili çalışmalar yapılmalıdır.

Öğrencilerin konuşurken ekleme yaptıkları kelimeler tespit edilmeli; öğrenciye, eklenilen sesin kelimenin aslında bulunmadığı gösterilmelidir. Yine bununla ilgili çeşitli telaffuz etkinlikleri yapılabilir.

Söyleyiş ve boğumlama yanlışlarından ses değiştirme, ses ekleme ve ses düşürme yanlışlarının altında yatan nedenlerden biri de, önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi, öğrencilerin konuşmalarında mahalli ağızla duygu ve düşüncelerini dile getirmeleridir. Bunun önlenebilmesi için öğrenciler, konuşmalarında İstanbul ağzını kullanmaları için yönlendirilmelidir.

Öğrencilere seslerin çıkakları öğretilmelidir. Çıkakların doğru ve net bir şekilde öğretilmesi için telaffuz etkinlikleri yaptırılmalıdır. Özellikle "r, s, z" seslerinin üzerinde durulmalı, öğrencinin sesleri doğru çıkaramıyor olmasının altında yatan nedenler iyice araştırılmalı ve ona göre çalışmalar planlanmalıdır.

Öğrencilerin hazırlıklı konuşmalara önceden hazırlanmaları ve konuşma esnasında hazırladıkları konuşma metinlerine bakmamaları sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilere derslerde sıkça konuşma fırsatı verilmeli, öğrenciler duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde dile getirebilmeleri için yüreklendirilmelidir.

Konuşma becerisi üzerine benzer çalışmaların yapılması; sorunların tespiti ve çözümü açısından önemli bir husustur. Söyleyiş ve boğumlama yanlışları üzerine farklı çalışmaların yapılarak çıkan sonuçlara yönelik eğitim öğretim faaliyetlerine yön verilmelidir.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya 1.yazar %50 oranında, 2. yazar %50 oranında katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Ak, A., Sarıkaş, A. ve Yayla, A. (2017). Konuşma sesi bozukluklarının düzeltilmesine yönelik eğitim platformu tasarımı. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 10(3), 241- 246). DOI: 10.17671/gazibtd.330867.

Akbayır, S. (2011). *Dil ve diksiyon (5. Baskı)*. Ankara: Akçağ Bas. Yay.

Arslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri (kırıkkale ili örneği)*. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Aslan, M.A. (2018). *Diksiyon etkinliklerinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi.* Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Ateş, M. (2015). *Ordu ağzı sözlüğü*. Ordu: Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Coşkun, M.V. ve Yılmaz, S. (2011, 22- 24 Aralık). *Türkiye Türkçesinde konuşma cümlelerinde kelime sonunda "r" sesi üretimi.* IV. Uluslararası Dünya Dili Sempozyumu, Muğla.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma desenleri nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* (Çev. Ed.: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap. (Eser 4. Baskıdan çeviridir. Eserin orijinal 4. Baskısı 2013'te yayımlandı).

Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz, vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.

Demir, N. (2001). *Ordu ili ve yöresi ağızları (inceleme- metinler- sözlük) (1. Baskı)*. Ankara: TDK.

Er, S. (2017). *Temel konuşma teknikleri- diksiyon (19. Baskı).* İstanbul: Hayat Yayınları.

Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6/11, 416- 452.

Erdem, A. ve Aytan, T. (2020). Metin seslendirme çalışmalarının konuşma becerisinin dış yapı unsurlarına etkisi. *Uluslararası Eğitim ve Dil Dergisi,* 1*(*2), 1- 12.

Erdem, M. (2014). Konuşma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Abdurrahman Güzel ve Halil Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (2. Baskı) (ss. 181- 220). Ankara: Pegem Akademi.

Göçgün, Ö. (2015). Güzel *ve etkili konuşma sanatı (diksiyon- hitabet) (1. Baskı)*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.

Gülen Canlı, M. Ve Tepeli, Y. (2019). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin kelimeleri telaffuz etme durumları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(11), 92- 112.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı konuşma eğitimi (1. Baskı)*. Ankara: Grafiker Yayınları.
Gürlek, M. ve Aksu, E. (2015). Konuşma yanlışları. Abdullah Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi yöntemler-etkinlikler* (ss. 209- 225). Ankara: Pegem Akademi.
Gürzap, C. (2011). *Söz söyleme ve diksiyon (17. Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (25. Baskı).* Ankara: Nobel Yayınları.
Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma eğitimi (2. Baskı)*. İstanbul: Kriter Yayınları.
Küçük, S. ve Ateş, M. (2017). *Ordu ağzı söz varlığı (1. Baskı)*. Ankara: Gece Kitaplığı.
Maviş, A. (2013). *Etkili ve başarılı konuşma sanatı*. İstanbul: Yediveren Yayınları.
Okur, S. (2016). *Diksiyon, güzel ve etkili konuşma sanatı*. İstanbul: Çalıkuşu Kitap.
Özgür, İ. (2006). *Konuşma bozukluğu ve sağaltımı*. Adana: Nobel Kitabevi.
Pilav, S. ve Ünalan, Ş. (2012). *Eğitim fakülteleri için yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Kitap.
Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması.* (Çev. Ed.: Şakir Çınkır ve Nihan Demirkasımoğlu). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
Sağlam, Ö.Y. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
Salmış, F. (2012). *Konuşma estetiği ve diksiyon (1. Baskı)*. İstanbul: Elit Kültür Yayınları.
Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi- Muğla ili örneğinde.* Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
Sever, A. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin telaffuz hataları üzerine bir çalışma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 24(3), 683- 700.
Şenbay, N. (1997). *Söz ve diksiyon sanatı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
Şenyiğit, Y. ve Okur, A. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 52, 519- 549.
Taşer, S. (2015). *Konuşma eğitimi (3. Baskı)*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi (1. Baskı)*. Ankara: Öncü Kitap.
Topçuoğlu Ünal, F. ve Özden, M. (2018). *Diksiyon ve konuşma eğitimi (4. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.
Tosun, D. ve Aydın, İ. S. (2013). Konuşma eğitimine yönelik hazırlanan kitaplarda yer alan ses özellikleri konularının değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35, 15- 35.
TRT Telaffuz Sözlüğü: http://trttelaffuz.com/sozlukler
Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri (4. Baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
Yıldırım, N. (2020). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 597-610.
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
Zan, B. (2005). *Adana İli Merkez Seyhan ve Yüreğir İlçeleri İlköğretim Okullarının 1. ve 2. Sınıflarına Devam Eden Öğrencilerin Konuşma Bozuklukları Açısından İncelenmesi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Extended Abstract

Introduction

Speech is the verbal transmission of an individual's feelings and thoughts, dreams and desires to the other individuals. In addition to the content of the speech, the speaker has an important place to use the language correctly, to make the stress and intonation properly, and to make the sounds correctly. Correct pronunciation of the sounds depends on the sound of the words in accordance with the sound structure and the correct articulation. The articulation defects occur as a result of improper articulation. This causes the message that the speaker wants to give cannot be conveyed to the others whole and effectively. Articulation, which has a substantial place in the clear hearing of the sounds by the listeners, is the most important element of speech and the meaning of speech depends on articulation. In this context, it is significant to detect the mistakes of students' pronunciation and articulation in their speech. The aim of the study is to determine the

pronunciation and articulation mistakes encountered in the speeches of 6th grade students and to contribute to the studies in the field of education based on the data obtained.

Method

The research was carried out by scanning model, one of the quantitative research methods. The study group consists of 6th grade students, studying at Şehit İslam Çubuk Secondary School in Çaybaşı district of Ordu province in the first semester of 2018- 2019 academic year. The students and parents were informed about the research and they were asked to participate in the research voluntarily. The research was started in line with the Parent Approval Form received from the parents. A total of 19 students, 8 girls and 11 boys, took part in the study group. Appropriate sampling method, one of the non-probabilistic sampling methods, was used to determine the study group.

The research data were recorded with a voice recorder, then processed and evaluated in the Speaking Evaluation Form in terms of Articulation, which is the data collection tool of the research and developed by the researcher. In determining the prepared and unprepared speaking topics determined for students to give speech, the speaking topics in the textbooks, the opinions of the experts and the children's level were taken into consideration.

Before the study, the students were informed about the speaking skill, and the requirements for the realization of effective and beautiful speech were mentioned. Explanations were made about speech defects. The speeches made by the students using microphones on the dates and subjects determined according to the study plan were recorded on a tape recorder, and the recorded speeches were then processed using the Speech Evaluation Form in terms of Articulation. The data collection process of the research was completed in two months.

Descriptive analysis was used in the analysis of the data since the speeches of the students were evaluated in terms of the mistakes of pronunciation and articulation within the boundaries of the research. After the determination of the mistakes of pronunciation and articulation determined in the voice recordings listened to by two Turkish teachers, these errors were presented in tables and interpreted by calculating the frequency and percentage in the Microsoft Office Excel program.

Result and Discussion

According to the obtained findings, the most common mistake in pronunciation and articulation in the speeches of the students is lowering the voice. When the speeches of the students were examined, it was seen that the lowering voice the most was the "r" sound.

When the places where the voice low off are examined, it has been found that there are most falls in the middle syllables. Besides, in the distribution given according to the places where the voices are added, it is seen that students mostly add to the middle syllables in their speech.

In the study, among the pronunciation and articulation mistakes encountered in the speeches of the students, in the second-ranked voice change, the most changed voice is the “a” voice.

The change of voice given above can be attributed to the characteristics of the dialect, as well as to students' carelessness, inadequacy in reading skills, and not knowing the rules of the language correctly. Although the students were asked to use the standard language Istanbul dialect in their speech, it was observed that they changed many of the sounds that were listed and not listed above. It is also thought that this situation is caused by speech anxiety.

Considering the vocal disturbances encountered in students' speech, it was determined that some of the students could not utter the sounds “r, s, z” from the right vents and female students made more voice distortion errors than male students.

The students not being able to make "r, s, z" sounds correctly, making these sounds distorted; It is thought that the students do not know how to make these sounds and which vents they should use.

According to the findings, students were able to speak longer in their prepared speech than their unprepared speech. While the students did not fall below two minutes in prepared speeches,

this time could not exceed 75 seconds in unprepared speeches. In unprepared speeches, it was observed that the students paused between two sentences for a long time, made unnecessary sounds such as “eee, iii, ummm…” and could not produce much ideas about their subjects. It is one of the data obtained from the interviews with the students at the end of the activity that they actually have a lot to talk about these topics that they are not unfamiliar with, but they forget many of them when they get on the board.

Identifying the mistakes of pronunciation and articulation at an early age will enable the child to correct these mistakes. Teachers need to provide students with the necessary knowledge and skills about articulation. For this, teachers need to be a good listener and immediately correct the mistakes of students' utterance and articulation. The sooner mistakes are noticed, the sooner they can be corrected.

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

Geliş/Received: 12.09.2020 Kabul/Accepted:22.01.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri[*]

Neşe KARA ÖZKAN[**]

Öz

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına bağlılıklarına yönelik görüşleri ele alınmıştır. Bunun için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Aksaray ilinde 6 farklı ortaokulda görev yapan 20 Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür Görüşme kayıtları araştırmacı tarafından dinlenerek bilgisayarda yazılmış ve bu dokümanlar üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Analiz sonunda kodlar ve frekans dağılımları belirlenmiştir. Kodlar üzerinden tespit edilen temalar şunlardır: Metin kullanımı, etkinlikler, alan bilgisi, öğrenci seviyesi ve yaratıcılıktır. Metin kullanımı temasında öğretmenlerin hepsi ders kitaplarına bağlı kalmaktadır. Etkinler temasında da öğretmenlerin her zaman önceliği ders kitabıdır, gerekli gördükleri durumlarda ders kitabı dışında farklı kaynaklardan yararlanmaktadırlar. Türkçe öğretmenlerinin çoğu alan bilgisi konusunda ders kitaplarını yetersiz görmekte ve bazıları da bu nedenle farklı kaynaklar kullanmaktadırlar. Öğrenci seviyesi ne olursa olsun ders kitaplarına bağlı kalmaktadırlar ancak akademik başarı düzeyi yüksek öğrenciler için farklı kaynaklar kullanmaktadırlar. Öğretmenin yaratıcılığında da katılımcıların %55'i Türkçe ders kitabına koşulsuz bağlılığın öğretmenin yaratıcılığını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, ders kitabına bağlılık, öğretmen görüşleri, ders kitaplarından yararlanma

Turkish Language Teachers' Opinions About Commitment to Turkish Textbooks

Abstract

In this study, opinions of Turkish language teachers about their dependence on Turkish language textbooks have been received. A semi-structured interview form has been prepared for this. Interviews have been made with 20 Turkish language teachers from 6 different secondary schools in Aksaray province. The recordings of those interviews have been written out by the researcher, and content analysis has been made on them. The themes that were identified after the analysis are these: use of text, tasks, field information, student level and creativity. Scripts and frequency distribution were designated depending on these themes. In the use of text theme, all of the teachers abide by the textbooks. Teachers always give the priority to the textbooks in the tasks theme as well, but they take the advantage of some reference books other than the textbooks when it is needed. Most of the Turkish language teachers consider the textbooks insufficient on the field information, thus some of them use different sources. Within the context of student level, they stick to the textbooks regardless of what the level is, but they use different sources for students with better academic achievement levels. In the creativity theme, fifty five percent of participants remark that the Turkish language textbooks affect the creativity of teachers in a negative way.

Keywords: Turkish language teaching, dependence on textbooks, opinions of teachers, making use of textbooks

[*] Etik Kurul İzni: Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 20.05.2020, 85705372-44-E.7047484

[**] Dr., Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ARGE, Aksaray, ns_kr@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7639-9773

Giriş

Ders kitabı, belirli bir eğitim programı çerçevesinde verilmesi hedeflenen kazanımların yerleşmesi için kullanılan bir araçtır. Öğrenci açısından bakıldığında da öğrenilmek istenen bilgilerin ve bu bilgilerle ilgili uygulamaların bulunduğu bir kaynaktır. Cunningsworth'e (1995)e göre ders kitabı öğrenci ihtiyaçlarına yönelik önceden belirlenmiş hedefleri sağlayan kaynaktır. Ders kitabı, yıllardır eğitimin hangi alanında olursa olsun bilgi aktarımında ve geliştirilmesi hedeflenen becerilerin istenilen düzeye gelmesinde en önemli araç olarak kullanılmaktadır. Grant (1987) ders kitaplarının rollerini şöyle ifade etmektedir:

1. "Ne öğretilmesi / öğrenilmesi gerektiğini ve hangi sırada öğretilmesi / öğrenilmesi gerektiğini belirleyebilir,

2. *Hangi yöntemin kullanılması gerektiğini belirleyebilir,*
3. *İhtiyaç duyulan tüm materyalleri düzenli, çekici ve ekonomik bir biçimde sağlayabilir,*
4. *Öğretmenlere oldukça zaman kazandırabilir,*
5. *Öğrenciler için çok faydalı bir yardımcı rolü üstlenebilir."*

Ders kitabı, öğrencilerin konulara ilişkin bilgileri belli bir sırada ve amacına uygun olarak öğrenmeleri adına öğretim programı kapsamında hazırlanmış yazılı materyallerdir. Kitaplar, öğretim ortamında öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına ve sistematik bilgiler sunmasına olanak veren araçlardır ve bu nedenle vazgeçilemez bir yeri vardır (Ünveren Kapanadze, 2018). Ders kitabı, eğitim felsefelerinin yönlendirdiği eğitim programlarının en önemli somut ürünüdür (Hayırsever, 2010).

Cunningham, Duffy ve Knuth (2000) gibi uzmanlar, ders kitaplarının öğretmen merkezli yaklaşımdan uzak olması gerektiğini savunmaktadırlar. Ders kitapları öğrencinin okuyup anlamasına, eleştirmesine, sorgulamasına imkân tanıyacak nitelikte olmalıdır. İletişim teknolojilerinin hızla ilerlediği günümüzde bilgiye ulaşmak oldukça kolaylaşmıştır. Ders kitapları bilgi kaynağı olma işlevinin yanı sıra öğrencilerin düşünme, yorumlama, sorun çözme, karşılaştırma gibi becerilerinin gelişimine kaynaklık edecek niteliklere sahip olmalıdır. Ders kitabı, belirlenen hedefe ulaşmak için kullanılan bir araçtır. Bu aracın en önemli niteliklerinden biri işlevsel olmasıdır.

Ders kitapları işlenecek konu ile ilgili olarak öğrencilere ders öncesinde birtakım hazırlıklar yapma olanağı sunar. Bu durum onların hazır bulunuşluklarını da etkilemektedir. Bunun dışında ders kitabı, öğrencinin derse etkin katılımının sağlanmasında da faydalıdır. Çünkü gerek ön hazırlık sürecinde gerekse dersin işlenişinde öğrenci katılımını desteklediğinden eğitim-öğretim sürecinde gerekli ve önemli bir araçtır. Ders kitaplarının kolay ulaşılabilir olma ve kullanma kolaylığı sağlaması sebebiyle işlevsel olarak kullanılabilmesi öğrenmenin gerçekleşmesinde ve kalıcılığının sağlanmasında oldukça önemlidir (Kılıç ve Seven, 2002).

Ders kitaplarının kullanılmasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. İlk neden, dersin düzenli bir biçimde sürdürülmesidir. İkinci neden kitabın bir öğretim aracı olarak kullanılmasıdır. Üçüncü neden ise ders kitabının kullanışlı bir araç olmasıdır (Yanpar Şahin ve Yıldırım, 1999). Ders kitabı, öğretmen ve öğrencilerin kaynak kullanımı açısından bir ortaklık sağlayacağından konunun dağılmasını önlemekte ve eğitim sürecinin merkezîleşmesini, bir başka deyişle odak noktasının belirginleşmesini sağlamaktadır. Böylelikle öğrencinin dikkatinin içerik üzerinde odaklanmasını ve dersin içeriği üzerinde bir birlikteliğin oluşmasını mümkün kılarken, sorunların çözümünde ve paylaşımın organizasyonunda merkez noktasını oluşturmaktadır.

Türkçe dersi, bireyin iletişim becerisini geliştiren ve onun toplumsallaşmasında katkı sağlayan temel derslerden biridir. Ayrıca Türk kültürünün yeni kuşaklarca benimsenmesinde ve toplumsal varlığın güç kazanarak sürdürülmesinde önemlidir (Susar Kırmızı, 2014). Bunlar da ancak metinler aracılığıyla sağlanabilir. Öğrencilerin okuyarak ve dinleyerek edindiklerini anlamaları, düşüncelerini ifade edebilmeleri için Türkçe dersinde temel araç olan metinler, anlama ve anlatma çalışmalarının yürütüldüğü ana malzemelerdir (Baş, 2003). Yazıcı ve Kurudayıoğlu (2017), araştırmalarında beşinci sınıf ders kitaplarında bulunan dinleme metinlerini iki ayrı başlık altında incelemiş, buna göre hikâye edici metinlerin öğrenci seviyeleri bakımından iyi düzeyde bulurken, bilgilendirici metinlerin öğrencilerin – bilhassa erkek öğrencilerin – seviyelerine göre zor anlaşıldığını tespit etmişlerdir. Kaya (2020), kısa metinlerin öğrenciler tarafından anlaşılmasının daha kolay olduğunu belirtmektedir. Başaran ve Akyol'a (2009) göre öğrenciler hikâye edici metinleri bilgilendirici metinlere göre daha iyi

anlamaktadırlar. Çelik, Demirgüneş ve Fidan (2015) çalışmalarında, metin seçiminde titiz davranılması gerektiğini vurgulayarak öğrencilere sunulacak metinlerin onların okuduklarını anlama becerilerinin gelişmesi ve okuma alışkanlığı kazandırılmasında etkili olduğundan iyi yapılandırılmış olmaları gerektiğini belirtmektedir. Türkçe dersi, anlama (okuma - dinleme) ve anlatma (konuşma – yazma) becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bir beceri dersidir. Dolayısıyla ders kitapları da bu becerilerin gelişiminin sağlanmasında etkili olacağı düşünülerek hazırlanmalıdır. Öğrencilerin, öğretim programlarında bulunan kazanımlara ulaşmasında ders kitaplarının önemi büyüktür. Ders kitaplarının kolay ulaşılabilir bir araç olması, tüm öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanılması, metinlerde temaya uygunluğun esas alınması, öğrenci seviyesine uygunluk ve görsellerin çeşitliliği gibi nedenler kitapların önemini göstermektedir (Göçer, 2008).

Öğretmenlerin Ders Kitaplarına Bağlılıkları

Teknolojinin gelişmesi insan hayatının her alanına yansımış ve kolaylıkları da beraberinde getirmiştir. İnternetin yaygınlaşması bilgiye ulaşmanın yollarını kısaltarak öğrenmenin hızını artırmıştır. Bununla birlikte yazılı kaynak olan ders kitaplarının, eğitim-öğretimde vazgeçilmez olan yerini koruduğunu söylemek de mümkündür. Bu durum onun öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından hâlâ tercih edilebilir konumda olan öncelikli eğitim araçlarından biri olduğunu göstermektedir. Öztürk'e (2019) göre ders kitaplarına bağlılığı etkileyen etmenler şunlardır:

- Öğretmen özellikleri
- Ders kitabının özellikleri
- Öğretmen eğitimi
- Okulların özellikleri
- Çevresel özellikler.

Burada öğretmenlerin eğitim anlayışı, ders kitaplarının işlevselliği, öğretmenlerin fakülte sıralarında aldıkları meslekî eğitim, görev yaptıkları okulların yenilikçi eğitim anlayışına bakış açısı ve okul kültürü ile okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik kültürel çevre öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılığını genel anlamda etkileyen etmenlerdir.

Öğretmenlerin ders kitabını kullanma amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Dersin etkili bir şekilde işlenişini sağlamak
- Sınıf yönetimini sağlamak
- Üniteleri/konuları/temaları/kazanımları yetiştirmek
- Sarmal bir program izlemek
- Aşamalı bir program izlemek
- Ödev vermek
- Farklı sınıf şubeleri arasında işleniş standardı yakalayabilmek
- İdarî bir sorun çıkma ihtimalinin önüne geçmek (Öztürk, 2019).

Türkçe ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği doğrultusunda hazırlanmaktadır. Bu yönetmeliğin amacı:

> "Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitapları ile Bakanlıkça hazırlanacak, satın alınacak veya hibe yoluyla sağlanacak diğer eğitim araç-gereçlerinin Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak niteliklerinin belirlenmesi, hazırlanması, hazırlatılması, incelenmesi, inceletilmesi, değerlendirilmesi, kabulü, uygunluk süresi ilanı, yayımlanması, dağıtımı, inceleme ve inceleme ücretleri ve ders kitapları üreten yayınevlerinde aranacak kriterlerle ilgili usul ve esasları düzenlemektir." (MEB, 2012, Birinci bölüm, para. 1).

Türkçe öğretmenleri derslerde, adı geçen yönetmeliğe uygun olarak hazırlanan Türkçe ders kitaplarını kullanmakla yükümlüdürler. 18 Kasım 1982 tarih ve 2709 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasanın onuncu *maddesinde "Herkes dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir."* ibaresi yer almaktadır. Bu eşitlik ilkesine göre hazırlanan ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullara ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Bu nedenle bütün öğretmenler bu ders kitaplarına bağlı kalmak durumundadırlar.

Türkçe dersi yalnız bilgi aktarımının yapıldığı bir ders değildir. Öğrencinin, hayatının her anında yansımasını bulacağı ve öğrendiklerini anlama-anlatma sahalarında uygulayabileceği bir derstir. Bu açıdan bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarını dört temel dil becerisini geliştirmek için etkinliklerden faydalanmak, edebî zevk ve incelik kazandırmak, dil bilgisi eğitimini vermek, metinler aracılığı ile Türkçeyi sevdirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmak, kelime hazinesini geliştirmek, ölçme-değerlendirmeyi gerçekleştirmek vb. amaçlar doğrultusunda değerlendirmek gerekir.

Türkçe ders kitapları, Türkçe Öğretim Programı esas alınarak oluşturulan ders araçlarıdır. Dolayısıyla ders kitaplarına olan bağlılık bir başka açıdan bakıldığında ders programına bağlılığın da bir parçasıdır. Bümen vd.'ne (2014: 211-217) göre "öğretim programına bağlılığı etkileyen etmenler: Öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi, kurumsal özellikler, geleceği belirleyici sınavlar ve öğrenci özellikleridir".

Türkçe ders kitapları, ana hatları Türkçe Dersi Öğretim Programı tarafından çizilen ve dört temel dil becerisinin geliştirilmesinin amaçlandığı ders araçlarıdır. Dil bilgisi kazanımları da metinden bağımsız olarak değil, bu kazanımlara uygun metinler ve etkinlikler yoluyla verilmektedir. Akın'a (2015) göre dil bilgisi etkinlikleri önemli bir hususturve bu etkinlikler mümkün olduğunca ana metinden ve görsel unsurlardan yararlanılarak hazırlanmalıdır. Türkçe derslerinde hedef ve kazanımlara ulaşılmasında metinlerin önemli rolleri vardır, bu nedenle metinler anlaşılır ve okunabilir olmalıdır (Güven, 2014). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda her beceri alanının önemli olduğuna vurgu yapılarak, okuma kültürü ve okuma alışkanlığının kazandırılmasında sorumluluk Türkçe dersine yüklenmiştir. Bu nedenle ders kitabında yer alacak metinlerin nitelikli olması gerekmektedir (İşeri, 2010). Ders işlenişinde öğretmenin en temel aracı ders kitabıdır, bununla öğrencilerin Türkçeye olan ilgilerinin artması ve okuma alışkanlığı kazanabilmeleri amaçlanmaktadır. Bu nedenle hem bu amaçlara hizmet edecek olmasında hem de ders için sağlam bir kaynak olmasında içerik ve görsellik önemlidir.

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına bağlılıklarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Özbay'ın (2003) araştırmasına göre Türkçe öğretmenlerinin %94,44'ü öncelikli olarak ders kitabından yararlanırken, %5,53'ü dergi, gazete ve diğer görsel-işitsel araçlardan yararlanmaktadır. Gedik, Pesen ve Tekin'in (2016) araştırmasına göre öğretmenlerin %53'ü ders kitaplarını iyi tanımakta ve ihtiyaçlarını karşılayabilirken, %57,1'i ders kitabının yanı sıra farklı kaynaklardan da yararlanmaktadırlar. Epçaçan ve Okçu'nun (2010) ilköğretim Türkçe ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasına katılan dört yüz öğretmenin tamamı Türkçe ders kitaplarının yeterliliği konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi eğitim öğretimin en temel aracı olan ders kitaplarının hazırlanmasında ve verimli kullanılmasında önemlidir. Öğrenci sıralarına gelene kadar hazırlanma aşamasından denetim ve dağıtım aşamalarına kadar Millî Eğitim Bakanlığının Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'ne göre belirtilen hususlar doğrultusunda ders kitaplarının üzerinde büyük bir özenle çalışıldığı bilinmektedir. Ancak ders kitaplarına bağlılığı etkileyecek ders kitabı, öğretim programı, öğrenci, öğretmen vb. kaynaklı birtakım aksaklıklar uygulama sırasında öğretmenler tarafından tespit edilecektir. Daha sonraki yıllarda bu aksaklıkların giderilmesinde gerekli adımların atılması için öğretmen görüşleri önemlidir. Bunun yanı sıra bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıkları konusunda kendilerini değerlendirme olanağı sunması açısından da önemlidir. Bu araştırma ile Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına ek olarak farklı bir kaynak kullanmaya ihtiyaç duyup duymadıklarını öğrenmek ve ihtiyaç duymaları durumunda buna neden olan etkenleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın benzer araştırmalardan farkı, ders kitaplarının yeterliği veya yetersizliği dışında öğrenci seviyesi ve öğretmen (alan bilgisi ve yaratıcılık) kaynaklı durumların ders kitabından yararlanmayı nasıl etkilediğini ortaya koymak ve bu durumların ders kitabı dışında farklı bir kaynak (kitap, dergi, metin, çalışma kâğıdı vb.) kullanmayı gerektirip gerektirmediğini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin ders kitabına bağlılıkları üzerindeki görüşlerinin değerlendirildiği nitel bir çalışmadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011: 39) göre "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı; algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla açığa çıkarılmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır". Görüşme nitel araştırma yöntemlerinde en sık kullanılan tekniklerdendir ve en az iki kişi arasında sözlü olarak gerçekleştirilen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme, belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında ayrıntılı bilgilere ulaşılmasını sağlar (Büyüköztürk vd., 2013: 150). Bu çalışmanın desenini nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması oluşturmaktadır. Durum çalışması, araştırılan bir olguyu kendi çerçevesi içerisinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin bir şekilde belirli olmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynağının bulunduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin,1984). Durum çalışması "nasıl" ve "niçin" soruları temelinde, araştırmacının kontrolü dışındaki olgu ve olayları derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir. Bu sorulara ek olarak "ne" sorusu da durum çalışmalarında gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına bağlılıkları üzerine derinlemesine inceleme yapmak hedeflendiği ve "nasıl", "ne" sorularıyla ders kitaplarının kullanımına yönelik cevaplar arandığı için durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma grubu

Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına uygun olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına imkân tanır. Belli ölçütleri taşıyan veya belli özelliklere sahip olan bir veya birden fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmanın çalışma grubunu Aksaray ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada, Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı altı farklı ortaokulda görev yapan yirmi Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür. Katılımcılar araştırma konusunda bilgilendirilmiş ve kendilerine gönüllü olur formu imzalatılmıştır. Ayrıca araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Araştırmaya başlamadan önce 20.05.2020 tarihinde Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 85705372-44-E.7047484 sayılı belge ile izin alınmıştır. Çalışma grubu ile ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1.
Demografik Özellikler

		f
Cinsiyet	Kadın	11
	Erkek	9
Mezuniyet Bölümü	Türkçe Öğretmenliği	13
	Türk Dili ve Edebiyatı	6
	Sınıf Öğretmenliği	2
Görev Süresi	5-10 yıl	1
	10-15 yıl	6
	15-20 yıl	8
	20-25 yıl	5

Veri Toplama Aracı

Araştırmada derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları için alan araştırması yapılmış ve Öztürk'ün (2019) yüksek lisans tezi incelenmiştir. İki farklı alan uzmanının da görüşü alınarak 5 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve iki soru için de sonda hazırlanmıştır. Sonda, görüşülen bireyin

soruyu daha iyi anlamasına yardımcı olmak ve daha ayrıntılı cevaplar vermesini sağlamak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kapsam geçerliği için alan uzmanlarının görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerine göre "Ders kitaplarına bağlılığınızı azaltan durumlarla karşılaşıyor musunuz? Bunlar nelerdir?" sorusu ile "Derse hazırlık aşaması açısından ders kitabına bağlılığınızı değerlendirir misiniz?" soruları görüşme formundan çıkarılmıştır. Dolayısıyla yedi olan soru sayısı beşe düşürülmüştür. Araştırma öncesinde ön uygulama için beş farklı Türkçe öğretmeniyle görüşülmüş ve görüşme soruları ile görüşme süreci hakkında kendilerinden dönüt alınmıştır. Formun güvenirliği için bu beş öğretmenle yapılan görüşme kayıtlarının tutarlılığına bakılmıştır. Kayıtların çözümlenmesinde yapılabilecek yanlışlıkların en aza indirgenmesi için çözümleme tutarlılığına bakılması gerekmektedir. Bunun için uyuşum yüzdesi formülü "P = Na x 100 / Na x Nd" (P: Uyuşum yüzdesi, Na: Uyuşum miktarı, Nd: Uyuşmazlık miktarı) kullanılabilir (Croll, 1986; Akt. Türnüklü, 2000). Buna göre ilk kodlamadan üç hafta sonra, beş öğretmenle yapılan görüşmeden alınan kayıtlar araştırmacı tarafından tekrar incelenmiştir. Her iki çözümlemedeki kodlamalar karşılaştırılmış ve uyuşum yüzdesi formülüne göre hesaplanarak uyuşum yüzdesi 0,95 olarak bulunmuştur. Böylelikle alan uzmanlarının da görüşü alınarak hazırlanan formun güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Araştırma sürecinde katılımcılara yöneltilen sorular şunlardır:

1. Ders kitaplarında yer alan temalar kapsamında verilen metinler dışında, ders kitabına bağlı kalmadan farklı bir metin işleme ihtiyacı duyuyor musunuz? Örnek vererek açıklar mısınız?
2. Ders kitabında yer alan etkinlikler (metin işleme sürecinde ve tema sonu değerlendirmesi) sizin ders kitabına bağlılığınızı nasıl etkiler?

Sonda: Daha farklı türde ölçme değerlendirme etkinliklerine ihtiyaç duyar mısınız? Örnek vererek açıklar mısınız?

3. Sahip olduğunuz alan bilgisi ders kitaplarına bağlılığınızı nasıl etkiler?

Sonda: Sahip olduğunuz alan bilgisinin yeterli/yetersiz olduğunu düşündüğünüz durumlarda ders kitaplarına ne kadar bağlı kalırsınız?

4. Öğrenci seviyesi ders kitabına bağlılığınızı nasıl etkiler?
5. Ders kitaplarına bağlılık öğretmenin yaratıcılığını nasıl etkiler?

Verilerin Toplanması

Araştırmada Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı altı farklı ortaokulda görev yapan yirmi Türkçe öğretmeni ile yüz yüze görüşülmüştür. Katılımcılar araştırma konusunda bilgilendirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlardan en kısası 3 dakika 49 saniye sürerken en uzunu 18 dakika 42 saniye sürmüştür. Kayıtlar araştırmacı tarafından bilgisayarda yazılmış ve incelemeler bu dokümanlar üzerinde yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışma nitel bir araştırmadır ve bunun için nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

İçerik analizi özellikle gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde kullanılır (Büyüköztürk vd., 2013). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla öncelikle, toplanan verilerin kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Kayıt altına alınan görüşmelerin yazıya geçirilmesi sırasında her bir öğretmen için Ö1, Ö2, Ö3… şeklinde kodlar verilmiştir. Görüşme cümlelerinin analizleri sırasında anlamsal açıdan benzerlik gösteren görüşler birleştirilerek kodlar oluşturulmuştur. Temaların oluşturulmasında ise araştırma soruları yol gösterici olmuştur. Kodlar ve temalar düzenlenmiş ve frekans dağılımları yapılmıştır. Temaların güvenirliği için üç ayrı uzman kodlama yapmıştır. Araştırmacı tarafından rastgele seçilen on öğretmenin kayıtlarını Türkçe eğitimi alanında uzman başka iki kişi daha incelemiştir. Daha sonra kodlamalar karşılaştırılarak kodlama benzerlikleri ve farklılıklar değerlendirilmiştir. Miles ve Hubermen'in (2015) uyuşum yüzdesi formülü "Güvenirlik = Görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği +

görüş ayrılığı sayısı" kullanılarak araştırmacı ve uzmanlar arasındaki uyuşum yüzdesi 0,94 olarak bulunmuştur. Böylelikle güvenirliğin yüksek olduğu görülmüştür.

Etik Kurulu İzni

Çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirildikten sonra kendilerine gönüllü olur formu imzalatılmıştır.

Kurul adı= Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Kurul Tarihi= 20.05.2020

Belge sayı numarası= 85705372-44-E.7047484

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular ulaşılan temalar kapsamında değerlendirilmiştir. Buna göre metin kullanımı, etkinlik, alan bilgisi, öğrenci seviyesi ve öğretmen yaratıcılığı temalarındaki bulgular başlıklandırılarak sunulmuştur.

Metin Kullanımı Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen ilk soru şudur: "Ders kitaplarında yer alan temalar kapsamında verilen metinler dışında, ders kitabına bağlı kalmadan farklı bir metin işleme ihtiyacı duyuyor musunuz? Örnek vererek açıklar mısınız?" sorusudur. "Metin kullanımı" teması kapsamında verilen cevaplardan yedi kod tespit edilmiştir. Kodlar ve bunlara bağlı olarak belirlenen frekanslara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 2.
Metin Kullanımı Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	*f*
Metin Kullanımı	Ders kitabının yeterli görülmesi	9
	Öğrenci seviyesine uygunluk	6
	Metin çeşitliliğini sağlamak	3
	Kazanımlara uygunluk	2
	Etkinliklerin ders kitabındaki metnin işlenişini gerekli kılması	1
	Derse hazırlık sürecinde farklı bir metne ihtiyaç duyulması	1
	Metnin öğrenciye hitap etmemesi	1

Katılımcıların tamamı ders kitaplarındaki metinlere bağlı kaldıklarını ancak çeşitli nedenlerle kitap dışından farklı metinler de kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Verilen cevaplara göre yirmi öğretmenden dokuzunun ders kitaplarındaki metinler dışında farklı bir kaynaktan metin kullanmadıkları görülmüştür. Bununla ilgili olarak verilen cevaplarından bazıları şunlardır:

"Ben ders kitapları dışında başka kaynaklardan ders işlemiyorum. Ders kitaplarına bağlıyım. O yüzden şimdiye kadar farklı bir metin getirmedim." (Ö4),

"Farklı bir metin işlemiyorum, ders kitabına bağlı kalıyorum." (Ö8),

"Ünitelerdeki metinleri ben yeterli buluyorum… Metinler seviyeye uygun bana göre. Yani kapalı metin yok, ortaokul seviyesine uygun… Daha da önemlisi insanı sıkmayan metinler, yani ben ayrı bir gereksinim duymuyorum bu konuda" (Ö13).

Araştırmada yapılan incelemelerde altı öğretmenin, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri öğrenci seviyesine uygun bulmadıkları durumlarda faklı bir kaynaktan metin kullanabildiklerini ifade ettiği belirlenmiştir. Öğretmenlerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Evet duyuyorum. Çünkü metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum. Çoğu zaman cümleleri anlamadıklarını, paragraftaki anlama düzeylerinin düşük olduğunu görüyorum.

Bunun için onların anlayabileceği bir şekilde daha çok hikâye türünde metinlerden yararlanıyorum." (Ö1),

"Bazı metinler sınıf seviyelerine uygun değil diye düşünüyorum. Metinler sınıf seviyesinin üstünde ya da altında kalabiliyor… Bu yüzden yeri geliyor ders kitabına bağlı kalamıyorum doğru söylemek gerekirse." (Ö2),

"Öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündüğüm durumlarda farklı metin kullanma ihtiyacı duyuyorum." (Ö14).

Metin kullanımı temasında sık kullanılan kodlamalardan birisi de "Metin çeşitliliğini sağlamak"tır. Bununla ilgili olarak 3 öğretmen farklı metin kullanma ihtiyacı duyduğunu belirtmektedir. Ö12'nin *"Genel anlamda ders kitaplarındaki metinler bana yetiyor ama zaman zaman da ihtiyaç duyuyorum evet… Mesela geçtiğimiz hafta iyilik üzerine bir metin okuduk, buna binaen Yunus Emre'den bir şiir okudum"* ve Ö3'ün *"Duyuyoruz. Şöyle ki, yani tek metin her zaman öğrenci için yeterli olmuyor. Birden fazla metin çocuğun hem hayal dünyasını geliştirmesi açısından hem de kendini ifade etmesi, konuyu rahat anlaması açısından güzel oluyor."* görüşleri örnek verilebilir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi "Kazanımlara uygunluk" kodlaması için iki öğretmen Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin hedeflenen kazanımlara uygun olduklarını düşündüklerinden herhangi bir farklı kaynaktan metin işleme ihtiyacı duymadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğretmen (Ö6) "Etkinliklerin ders kitabındaki metnin işlenişini gerekli kılması" koduyla ilgili olarak etkinliklerin metinlere bağlı olarak hazırlanması nedeniyle ders kitabı dışında farklı bir kaynaktan metin işlemediğini ifade etmiştir. Aynı öğretmen "Derse hazırlık sürecinde farklı bir metne ihtiyaç duyulması" koduyla ilişkili olarak derse hazırlık sürecinde bazen farklı metinler kullanarak öğrencileri güdülediğinden söz etmiştir. Bunlar dışında Ö10'un *"Öğrencilerimizin bireysel durumları, zekâ yapıları, bölgesel, kültürel, ahlâkî değerler, iklim şartları gibi nedenler farklı metin ihtiyacı duymamızı ve kullanmamıza neden oluyor."* düşüncesi, "Metnin öğrenciye hitap etmemesi" koduna örnek olarak gösterilebilir.

Etkinlik Temasına İlişkin Bulgular

Ders kitaplarında yer alan etkinlikler bağlamında araştırmaya katılan öğretmenlere "Ders kitabında yer alan etkinlikler sizin kitaba bağlılığınızı nasıl etkiler?" sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonunda on bir kod tespit edilmiştir. Diğer sorularda da olduğu gibi bazı katılımcıların birden fazla kodu kapsayacak cevaplar verdikleri görülmüştür. Örneğin Ö2, dört kod ile ilişkilendirilecek cevaplar vermiştir. Kodlar ve bunlara bağlı frekanslara ait bilgiler aşağıdaki tabloda bulunmaktadır.

Tablo 3.
Etkinlik Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	*f*
Etkinlik	Etkinliklerin yetersiz kalması	8
	Konunun pekişmesini sağlamak	4
	Öğrencileri merkezî sınavlara hazırlama ihtiyacı	4
	Bazı etkinliklerin fazlalık olduğunun düşünülmesi	3
	Tema sonu değerlendirmelerinin etkili olması	3
	Öğrenci seviyesine uygunluk	2
	Soru çeşidini artırmak	2
	Ders kitabındaki etkinliklerin yeterli görülmesi	2
	Konunun anlaşılmasına destek olmak	2
	Etkinliklerde rutinin dışına çıkmak	1
	Sınıf kademesi	1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi en yoğun frekans (8), "Etkinliklerin yetersiz kalması" koduna bağlıdır. Yani 8 öğretmen etkinlikleri yetersiz gördüklerinden ders dışında farklı kaynaklardan etkinlik temin etmektedir. Kayıtlardan öğretmenlerin etkinlik sayılarının yetersiz olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Aşağıda bazı öğretmenlerin adı geçen kodu destekleyecek görüşlerine yer verilmiştir:

"Verilen etkinlikler bazen yetersiz kalıyor, çocuğun anlamasını engelliyor. Bu tarz durumlarda çocuğa yardımcı olmak açısından farklı etkinlikler uyguluyorum" (Ö3),

"Etkinlikler açısından kitap yetersiz kalıyor. Yani özellikle dil bilgisi konusuysa çocuklar tamamen eksik kalıyorlar. O yüzden mecburen kitap dışına çıkmam gerekiyor." (Ö5),

"Açıkçası ben dil bilgisi alanında ders kitabındaki etkinlikleri çok fazla yeterli bulmuyorum. O yüzden bazen ders kitabının dışına çıkıp farklı kaynaklardan yararlandığım oluyor" (Ö6).

Araştırmada elde edilen bir başka bulgu, dört öğretmenin "Konuların pekişmesini sağlamak" amacıyla etkinliklere bağlı kalmakla birlikte farklı ölçme değerlendirme etkinliklerine de ihtiyaç duymalarıdır. Örneğin Ö4'ün *"Türkçe ders kitabına bağlıyım, sadece ara sıra çocuklar konuyu pekiştirsin diye test getiriyorum, onları çözüyorlar."* ifadesi ve Ö11'in *"Genellikle ders kitabına bağlıyımdır. Onun haricinde metin işleme sürecinde yeri geldiğince akıllı tahtadan ve diğer ek kaynaklardan yararlanarak konuyu daha da pekiştirme yoluna giderim."* görüşü adı geçen kodu açıklayıcı niteliktedir.

Araştırmada öğretmenlerin etkinlikler bağlamında Türkçe ders kitaplarına bağlılıklarıyla ilgili olarak dört öğretmenin görüşleri doğrultusunda "Öğrencileri merkezî sınavlara hazırlamak" kodu tespit edilmiştir. Bu öğretmenler ders kitaplarındaki etkinliklere bağlı kaldıklarını ancak öğrencilerin merkezî sınavlara hazırlanabilmesi için faklı ölçme değerlendirme etkinliklerini de kullandıklarını belirtmişlerdir. İlgili kod bağlamında Ö12 *"Genel anlamda ders kitaplarındaki etkinliklere bağlıyım. Çoktan seçmeli sorulara ihtiyaç duyuyorum. Çünkü günümüzde ölçme değerlendirmede çoktan seçmeli sorular çok fazla kullanıldığından, lise yerleştirme sınavlarında bu tür sorulara yer verildiği için çocukları çoktan seçmeli soru tekniğine alıştırmak adına başvuruyorum."* görüşü örnek verilebilir. Ayrıca yine bu doğrultuda Ö17 *"Kendimi öğrencilerin girmek zorunda oldukları sınava uygun nitelikli çoktan seçmeli sorularla tanıştırmak zorunda hissediyorum."* ifadesi de "Öğrencileri merkezî sınavlara hazırlamak" kodunu destekler niteliktedir.

Etkinlikler bağlamında ders kitaplarının kullanımı ile ilgili olarak üç öğretmen bazı etkinliklerin gereksiz olduğunu düşündüklerinden bu tür etkinliklerde Türkçe ders kitabına bağlı kalmadıklarını belirtmişlerdir. Ö7'nin *"Metin işleme sürecinde verilen etkinliklerin tamamını kullanmıyorum. Çünkü bazı etkinlikler çok gereksiz. Bazılarını okumaya bile gerek olmuyor. Eğer dil bilgisi etkinliği varsa çocuklarla o dil bilgisi etkinliğini tamamen bitiriyoruz ama okuma anlama adı altındaki etkinliklerin tamamını yapma gereği duymuyoruz"* görüşü öğretmenin dil bilgisi etkinliklerine öncelik verdiğini göstermektedir. Ö20'nin *"faydalı olmayacağını düşündüğüm bazı etkinlikleri yaptırmıyorum. Kesinlikle farklı türde ölçme değerlendirme tekniklerine ihtiyaç duyuyorum."* görüşü etkinliklerin fazlalığı ile ilgili kodlamaya örnek verilebilir.

Araştırmaya katılan üç öğretmen, tema sonu değerlendirmelerinin öğrenmede etkili olduğunu düşündüklerinden ders kitaplarına bağlı kaldıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö2, *"Her temanın sonundaki tema değerlendirme etkinliklerini mutlaka yaptırırım. Çünkü benim anlattığım konularla bağlantılı olduğu için öğrenci neyi ne kadar aldı, bunu tema sonu çalışmalarla görebiliyoruz."* görüşünü belirtmiştir. Ö19 da *"Tema değerlendirmelerini de faydalı bulduğum için derste yaptırıyorum. Bu anlamda ders kitabını mutlaka takip ederim."* şeklinde görüş bildirmiştir.

"Öğrenci seviyesine uygunluk" koduyla ilgili olarak iki öğretmen etkinlikler bağlamında ders kitabına bağlılıklarını değerlendirmişlerdir. Buna göre her ikisi de ders kitaplarına bağlı kalmışlar ancak etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı durumlarda kitap dışına çıkabildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri şunlardır:

"Yani ben oradaki etkinliklerin öğrencilere yararlı olmadığını gördüğümde farklı etkinlikler yapmak istiyorum ve bunu yapıyorum. O zaman anlayabilecekleri türde farklı etkinliklere yöneliyorum. Ders kitabı dışındaki etkinlikleri de kullanıyorum." (Ö1),

"Ders kitabındaki etkinlikleri yapıyoruz, bunlar dışında kendim de ek etkinlikler yaptırıyorum öğrencilere. Anlama hızları farklı öğrenciler bulunduğu için sınıfta çeşitli ek etkinlikler uygulatıyorum onlara." (Ö16).

"Soru çeşidini artırmak" koduyla ilgili olarak iki öğretmen görüş belirtmiştir. Ö18'in *"Araştırma sorularını mutlaka öğrencilere ödev veriyorum. Ders kitabı dışında mutlaka farklı kaynaklardan soru çözümü yaparım. Testlerden faydalanırım."* görüşü ilgili koda örnek gösterilebilir. Yapılan incelemelerde öğretmenlerin etkinlik bağlamında önceliklerinin ders kitabı olduğu ve soru çeşitliliği sağlamak için kitap dışına çıkabildikleri belirlenmiştir.

"Ders kitabındaki etkinliklerin yeterli görülmesi" kodu iki öğretmenin görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Bununla ilgili olarak Ö13'ün, *"Tema değerlendirme sorularına baktığım zaman orada farklı bir soru görmüyorum. Yani metinlerde, etkinliklerde ne varsa onlarla bağlantılı. Yani oradaki sorular da metinle paralel ve faydalı sorular var. Ben ders kitabı dışında bir etkinliğe ihtiyaç duymuyorum, okul saatinde müfredatı uyguluyorum, ders kitabını kullanıyorum."* görüşü öğretmenin ders kitabında bulunan etkinlikleri yeterli gördüğünü göstermektedir.

Araştırmaya katılan iki öğretmenin görüşlerinden yola çıkılarak "Konunun anlaşılmasına destek olmak" kodu ortaya çıkmıştır. Buna göre onlar etkinliklerde ders kitaplarına bağlı kalmakla birlikte öğrencilerin, konuyu tam olarak anlayamamaları durumunda farklı kaynaklardan yararlanmaktadırlar. Bunun dışında bir öğretmen, etkinliklerde rutinin dışına çıkmak için farklı kaynaklarda etkinliklere yer vermekte (Ö1), bir öğretmen de etkinliklere bağlılığını sınıf kademesi ile ilişkilendirmektedir. Ö7 bununla ilgili olarak şunları belirtmiştir:

"Girdiğim sınıflarda daha çok 5., 6. ve 7. sınıflarda ders kitabına bağlılık söz konusu. Ama 8. sınıf çocukları LGS'ye girecekleri için ders kitabına çok bağlılıktan ziyade akıllı tahtayı kullanmakla birlikte örnek sorular veya herhangi bir test, ünite sonu değerlendirme, EBA'dan veya diğer interaktif eğitim platformlarından yararlanıyorum." Burada öğretmenin 8. sınıf seviyesinde merkezî sınav nedeniyle ders kitabı kullanımını esnettiğini, kitap dışındaki kaynaklara öncelik verdiği görülmektedir. Sınava hazırlık kaygısının olmadığı diğer sınıf seviyelerinde ise tamamen ders kitabını kullanmaktadır.

Birer frekansa sahip olan "Etkinliklerde rutinin dışına çıkmak" kodu ile eğitim verilen sınıf kademesi (5., 6., 7. ve 8. sınıf) de kitaba bağlılıklarını esneten durumlar olarak görülmektedir .

Alan Bilgisi Temasına İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılığı üzerine yapılan araştırmada öğretmenlere yöneltilen bir başka soru, "Sahip olduğunuz alan bilgisi ders kitabına bağlılığınızı nasıl etkiler?" sorusudur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde "Alan bilgisi" temasına bağlı olarak dokuz kod belirlenmiştir ve bulgular aşağıdaki tabloda frekanslarıyla birlikte sunulmuştur.

Tablo 4.
Alan Bilgisi Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	*f*
Alan Bilgisi	Ders kitabının öğretmenin alan bilgisini destekleyici nitelikte olmaması	15
	Alan bilgisinde farklı kaynaklardan yararlanma ihtiyacı	7
	Öğretmenin kendi alan bilgisine güvenmesi	4
	Ders kitaplarındaki bilgilerin güncelliği	2
	Öğretmenin meslekî tecrübesi	2
	Öğretmenin bilgisini tazeleme ihtiyacı	2
	Tartışmalı konuların kitaba bağlılığı gerektirmesi	1
	Sınıf kademesi	1
	Ders kitaplarının yeterli görülmesi	1

Alan bilgisi temasına bağlı olarak öğretmenlerin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlar içinde en yoğun frekansa (15) sahip olan kod "Ders kitabının öğretmenin alan bilgisini destekleyici nitelikte olmaması"dır. Yani araştırmaya katılan yirmi öğretmenden on beşi Türkçe ders kitaplarında alan bilgisi açısından öğretmeni destekleyici unsur bulunmadığını düşünmeleri onların kitaba bağlılığını etkilemektedir. Katılımcılardan birkaçının konuyla ilgili görüşleri şunlardır:

"Bizim ders kitaplarımızda genel olarak etkinlikler var, konuları anlatmıyor. O yüzden öncesinde ders kitabında hangi konu var ona bakıyorum. Evde hazırlanıp konuyu anlatıyorum. Ders kitabından da etkinliği yapıyoruz." (Ö4),

"Dil bilgisi etkinliklerine çok az yer veriliyor. Ben bu yüzden kendi alan bilgimi kullanarak ekstradan farklı kaynaklardan yararlanarak çocuklara dil bilgisi konuları üzerinde duruyor ve buna göre de ders saatimin belli bir kısmını ayırıyorum. O sırada ders kitabının dışına çıkıyorum. Ders kitabını alan bilgim için kesinlikle destekleyici olarak düşünmüyorum." (Ö6),

"Sahip olduğum alan bilgisi 8. sınıflarda belki birazcık etkiler dil bilgisi konularında. Yani ekstra dil bilgisi işlemek zorunda kalırım." (Ö9),

"Ben ders kitaplarının alan bilgisinin yeterli olmadığını düşünüyorum. Ders kitaplarını sadece etkinlik çeşitliliği amacıyla kullanıyorum. Alan bilgisi açısından ders kitabının çok da bağlayıcı olduğunu düşünmüyorum." (Ö10),

"Ben alan bilgisi konusunda ders kitaplarının, onlara bağlılığımı etkilediğini düşünmüyorum. Çünkü ders kitaplarında ekstra bana yardımcı olacak bir kılavuz kitap değil. Dolayısıyla ders kitabı benim alan bilgime bir yardımda bulunmuyor." (Ö14).

"Ders kitabına her durumda bağlıyımdır, birçok etkinliği yaparım fakat dil bilgisi konu anlatımı konusunda ya da soru kaynağı olarak mutlaka farklı kaynaklara da başvururum." (Ö20).

Katılımcıların alan bilgisi bağlamında ders kitaplarına bağlılıkları ile ilgili olarak verdikleri cevaplarda ders kitaplarına bağlı oldukları ancak özellikle dil bilgisi konularında Ö6, Ö9 ve Ö20'nin ders kitabını yetersiz gördüklerinden farklı kaynaklardan yararlandıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alan bilgisinde farklı kaynaklardan yararlanma ihtiyacı onların ders kitaplarına bağlılığını etkilemektedir. Bu kodla ilgili olarak yedi öğretmenin ortak görüşü olduğu belirlenmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır:

"Konu bütünlüğünü bozmadan, bir şeyler gözden kaçmasın diye konuyla ilgili mutlaka kaynaklara göz atıyorum." (Ö1),

"Ders kitaplarını yine ölçü alırım ama onların alan bilgime destekleyici olduğunu düşünmüyorum, diğer ek kaynakları kullanıyorum." (Ö11).

"Öğretmenin kendi alan bilgisine güvenmesi" kodu ile ilgili olarak dört öğretmen görüş bildirmiştir. Buna göre katılımcıların kendi alan bilgilerine olan güvenleri onların ders kitaplarına bağlılıklarını da etkilemektedir. Ö12'nin *"Ders kitaplarında verilen bilgi çocuklarda çok soyut kalıyor. Bu anlamda kendi alan bilgimi daha çok kullanıyorum.",* Ö13'ün *"Ben Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunuyum. Dolayısıyla bizim okuduğumuz romanlar, öyküler bizim artı özelliklerimiz oluyor. Birikim olarak bakıldığı zaman iki dakikalık bir konuyu biz 80 dakikaya yayabiliyoruz, ders kitabına bağlı kalmadan."* ve Ö16'nın *"Ders işlenişinde ders kitabına bağlıyım ama alan bilgime güvenirim ve bu konuda ders kitabına sonuna kadar bağlı değilim."* görüşleri örnek olarak gösterilebilir. Bu görüşler, onların alan bilgilerine duydukları güven sebebiyle ders kitaplarına olan bağlılıklarını ifade eden cümlelerdir. Bunlardan hareketle öğretmenlerin kendi alan bilgilerine güvendiklerinden dolayı ders kitaplarına çok bağlı kalmadıklarını söylemek mümkündür. Bir başka deyişle öğretmenler ders kitabına bağlı olmakla birlikte alan bilgisi söz konusu olduğunda kendi birikimlerini kitaba bağlı kalmak mecburiyeti duymadan rahatlıkla kullanabilmektedirler.

Alan bilgisi teması kapsamında belirlenen diğer bir kod, "öğretmenin meslekî tecrübesi"dir. Bu kodun oluşmasında iki öğretmenin görüşleri etkili olmuştur. Ö7'nin temayla ilgili görüşleri şunlardır:

"Bir öğretmen mesleğe başladığı zaman alan bilgisi olarak 1-5 yıl, 5-10 yıl, 10-15 yıl çok fark ediyor, tecrübe olarak da çok fark ediyor. 1-5 yıl arasında çalışan kitaba daha çok bağlı kalıyor. Çünkü

kitap onun için çok büyük bir dayanak teşkil ediyor. Ama meslekte yıllar geçtikçe artık kitaptaki verilenlerin haricinde 'Ben daha farklı ne yapabilirim?' gibisinden alan bilgisi burada devreye giriyor."

Ö8 de meslekî tecrübe kodu ile ilgili olarak, *"Öğretmenliğe başladığımız yıllarda genellikle ders kitaplarına daha fazla bağlı kalıyorduk. Ders kitapları dışında pek fazla yayın takip etmiyorduk. Ama ilerleyen zamanlarda hem öğrencilerin niteliklerini öğrenmeye başladıkça, hem de dersle ilgili bir şeyler öğrenmeye başladıkça değişik ve güncel örnekler vererek öğrencilerin derse olan ilgisini artırmaya çalışıyoruz."* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Buna göre her iki katılımcının cevaplarından öğretmenin meslekteki tecrübesi arttıkça alan bilgisi bağlamında ders kitabını kullanmada esnekliğin olduğu görülmektedir. Yani onlara göre tecrübe, kitaba bağlılıkta etkili bir faktördür.

Öğretmenlerin alan bilgisi bağlamında iki katılımcının, ders kitabına bağlılıklarını anlatan görüşlerinde ortaya çıkan diğer bir kod, öğretmenin bilgisini tazeleme ihtiyacıdır. Ö1'in *"Zaman zaman kendimi yenilemek adına farklı kaynaklara hemen başvurarak o konuyu biraz da önceden hazırlık yaparak 'Öğrencilere ne verebilirim, ne kadar verebilirim?' diye kendime sormak faydalı oluyor. Onun için ders kitabı dışında bir kaynak mutlaka kullanıyorum."* Görüşlerinden, öğretmenin bilgisini yenileme ihtiyacı duyduğu anlaşılmaktadır.

"Ders kitaplarındaki bilgilerin güncelliği" kodu ile ilgili olarak iki öğretmen görüş bildirmiştir. Ö5'in *"Mesela birçok değişiklik oluyor, ders kitapları da güncelleri aldığı için, noktalama işaretlerinde oluyor, yazım kurallarında oluyor mesela. Onlar da bir nevi bizi yenilemiş oluyor mesela."* görüşü ve Ö15'in *"Türkçede zaman zaman güncellenen bazı konular olduğu için ders kitaplarına başvurabiliyorum."* görüşü bu kodu destekler niteliktedir. Ders kitaplarında güncel bilgilerin yer alması dolayısıyla öğretmenlerin alan bilgisi açısından kitaba bağlı kaldıkları ve ondan faydalandıkları belirlenmiştir.

Alan bilgisi teması kapsamında birer frekansa sahip olan "Tartışmalı konuların kitaba bağlılığı gerektirmesi (yazım kuralları)", "Öğrenci seviyesine uygunluk", "Sınıf kademesi" ve "Ders kitaplarının yeterli görülmesi" kodları kitaba bağlılıkta belirtilen görüşlerden biridir.

Öğrenci Seviyesi Temasına İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarıyla ilgili olarak yapılan araştırmada katılımcılara yöneltilen bir diğer soru, "Öğrenci seviyesi ders kitabına bağlılığınızı nasıl etkiler?" sorusudur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar üzerinde yapılan incelemelerde "Öğrenci seviyesi" teması kapsamında altı kod belirlenmiştir. Bu kodlar ve frekanslarla ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5.
Öğrenci Seviyesi Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	*f*
Öğrenci Seviyesi	Akademik başarısı yüksek öğrencilere uygun etkinlik ihtiyacı	11
	Konunun anlaşılmasını sağlama gayreti	10
	Öğrenci seviyesine uygun etkinlik sağlama	2
	Ders içeriğini öğrencinin seviyesine uyarlama	2
	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygunluk	1
	Araştırma yaptırma	1

Araştırmada belirlenen bir diğer kod "Akademik başarısı yüksek öğrencilere uygun etkinlik ihtiyacı"dır. Bununla ilgili olarak 11 öğretmen görüş bildirmiştir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

"Öğrencinin seviyesi kitaba bağlılığı çok etkiliyor. Öğrencinin seviyesi yüksekse ders kitabını belki de %20 düşünebilirsiniz. %20'den sonraki kısımda farklı çalışmalar yapıyoruz. Hikâye tamamlama, hikâye yazma, şiir yazma, test çözme, deneme yazma… farklı aktiviteler oluyor." (Ö3),

"Öğrenci seviyesi doğrudan etkiler. Seviye iyiyse eğer kitap bize yetmiyor." (Ö2),

"Öğrenci seviyesi yüksek bir sınıfsa ders kitabı gerçekten çok yetersiz kalıyor. Ben konuyla ilgili başka kaynaklara yöneliyorum, internetten bakıyorum ya da çıktı alıyorum." (Ö5),

"Sınıfın düzeyi yüksekse örneğin tema içerisinde dört tane etkinlik vermişler, ben bu etkinlikleri artırabiliyorum. Sadece dört tane etkinlikle sınırlı kalmıyoruz. Akıllı tahta ve farklı kaynaklarla içeriği zenginleştiriyorum." (Ö7),

"Sınıfın seviyesi yüksekse ders kitabı dışında mutlaka farklı etkinlikler yaptığımız oluyor. Öğrenci seviyesinin altında eğitim verirsek öğrenci dersten kopar." (Ö16).

Yukarıdaki örnekler öğretmenlerin, akademik başarısı yüksek sınıflarda ders kitabına bağlı kalmalarının yeterli olmadığını, ders kitabı dışında farklı kaynakları da kullandıklarını göstermektedir.

Öğrenci seviyesinin öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılıktaki etkisiyle ilgili olarak sorulan soruya verilen cevaplardan en fazla frekansa sahip kodlardan biri olan "Konunun anlaşılmasını sağlama gayreti"dir ve frekansı da 10'dur. Öğrenci seviyesi bağlamında ders kitabına bağlılıklarını ifade eden öğretmenlerin bazılarının görüşleri şunlardır:

"Öğrenci seviyesi ders kitabına bağlılığımı %100 etkiler. Çünkü benim yapabileceklerim öğrencilerin ne kadar yaptıklarıyla çok ilgili. Öğrencinin yapamadığını görüyorum ve bunun için kitaba bağlı kalıyorum veya kitap dışına çıkabiliyorum." (Ö1),

"Seviyesi düşük olan sınıflarda öğrencinin ilgisini çekmek için ders kitaplarına bağlı kalıyorum. Seviye mutlaka bunu etkiliyor." (Ö8),

"Seviyesi düşük olan sınıflarda da kitaba bağlıyım ama süreç uzuyor sadece." (Ö9).

"Öğrenci seviyesi ders kitabına bağlılığımı etkiler. Eğer sınıfın seviyesi düşük ise zaten metni bitirmek zaman alıyor. Farklı bir etkinliğe zaman ayıramıyorum." (Ö18).

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi sınıfın başarı düzeyinin düşük olması öğretmeni ders kitabına daha çok bağlayan bir etken olarak görülmektedir. Öğretmen, ders kitabına bağlı kalarak ve ders süresini de konunun anlaşılmasını sağlayacak şekilde ayarlayarak dersi yönetmektedir.

Araştırmada öğrenci seviyesi teması kapsamında tespit edilen kodlardan biri "Öğrenci seviyesine uygun etkinlik sağlama"dır. Bununla ilgili olarak iki öğretmen düşüncesini anlatmıştır. Ö10'un *"Yüksek seviyeli öğrencilerin zihinlerini daha fazla yoracak, düşünmeye sevk edecek, farklı ürün oluşturmaya yönelik etkinlikler veriyorum. Daha düşük seviyeli öğrenciler için de daha basit daha temel etkinlikleri yapabilmeleri için etkinlikler düzenliyorum. Ders kitabı dışında kendim de katıyorum."* görüşü ile Ö20'nin *"Seviyeye uygun bulmadığım etkinlikleri yaptırmam sadece. Öğrenci seviyelerine uygun olan başka kaynaklara (metin, etkinlik vs.) başvururum."* görüşü "Öğrenci seviyesine uygun etkinlik sağlama" kodunun oluşmasını sağlamıştır.

"Ders içeriğini öğrencinin seviyesine uyarlama" koduna ilişkin iki öğretmen görüş bildirmiştir. Ö13 bu kodla ilgili olarak *"Ben kitaba bağlıyım benim rehberim kitap. O bana yol gösteriyor. Diyelim ki etkinlikte kapalı bir durum var veya fazla etkinlik var. Ben bunu onların seviyesine uygun hale getirerek somut bir halde kavramlarını sağlıyorum. Ama seviye iyiyse zaten onu anladıklarından dolayı öyle bir gereksinim duymuyorum."* şeklinde görüş belirtirken, Ö14 *"Yani ders kitabında o metin verildiyse o metni işliyoruz. Sadece anlatım yöntemimi, vereceğim örnekleri ya da değiştiriyorum. Ders kitabına bağlıyım yani."* görüşleri ilgili kodun temelini oluşturur.

Öğrenci seviyesi teması kapsamında birer frekansa sahip olan "Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygunluk" ve "Araştırma yaptırma" kodları öğretmenlerin belirttikleri görüşlerden yola çıkılarak oluşturulmuş diğer kodlardır.

Öğretmen Yaratıcılığı Temasına İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarının araştırıldığı çalışmada katılımcılara yöneltilen son soru, "Ders kitaplarına bağlılık öğretmenin yaratıcılığını nasıl etkiler?" sorusudur. Bu bağlamda oluşturulan öğretmen yaratıcılığı teması kapsamında sekiz kod belirlenmiştir. Bu kodlar ve kodlara ilişkin frekans dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6.
Öğretmen Yaratıcılığı Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	*f*
Öğretmen Yaratıcılığı	Yaratıcılığı olumsuz etkileme	13
	Hazırcılığa sebep olma	3
	Yaratıcılığı etkilememe	2
	Sıradanlaştırma	1
	Süreci kontrol altında tutma isteği	1
	Üretkenliğin düşmesi	1
	Ders kitaplarının ilgi çekmedeki yetersizliği	1
	Ders kitabının niteliği	1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi en yoğun frekansa (13) sahip olan kod, "Yaratıcılığı olumsuz etkileme" kodudur. Bu bağlamda beş öğretmen ders kitabına tamamen bağlı kalmanın yaratıcılığı körelterek, iki öğretmen sınırlandırarak olumsuz etkilediğini belirtirken 6 öğretmen de sadece olumsuz etkilediğinden söz etmişlerdir. Bu kodla ilgili olarak belirtilen görüşlerden bazıları şunlardır:

"Öğretmen ders kitabına tamamen bağlı kalırsa ders rutinlerin dışına çıkamaz. Yani zaten kitaptaki soru tipleri ve etkinlikler genelde hep aynı şeyler. Bağlı kalırsak bizim yaratıcılığımızı baya düşürüyor." (Ö1),

"Ders kitaplarına bağlılık yaratıcılığı sınırlandırıyor bence." (Ö7),

"Eğer öğretmen tamamen ders kitabına bağlı kalırsa yaratıcılığını daraltır çünkü o ders kitabını hazırlayan kişinin bakış açısıyla bakar." (Ö10),

"Ben bu konuda öğretmenin yaratıcılığını olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum çünkü ders kitaplarına tamamen bağlı kalırsak kendi bilgi birikimimizi tam özgür bir şekilde verebileceğimizi düşünmüyorum." (Ö12),

"Ben yaratıcılığı olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum. Çünkü müfredata uymak zorundayız. Buna uymak zorunda kaldığım için de kafamdaki etkinlikleri çoğu zaman yapamayabiliyorum çünkü zaten haftada 6 saatlik bir dersimiz var, zaman yetmiyor." (Ö14).

Öğretmenlerin yaratıcılığı temasıyla ilgili olarak oluşturulan kodlardan bir diğeri "Hazırcılığa sebep olma"dır. Bazı öğretmenler ders kitabına tamamen bağlı kalmanın öğretmeni hazırcılığa ittiğini ileri sürmektedirler. Bununla ilgili olarak Ö5'in *"Ders kitaplarına tamamen bağlı kalırsanız hapsolmuş olursunuz. Bunu sürekli yapa yapa zaten burada var benim bir şey vermeme gerek yok diye düşünür bir öğretmen bence tamamen kitaba bağlı kalırsa."* görüşü ile Ö18'in *"Ders kitabına bağlı kalırsak hazıra konmuş oluyoruz. Yaratıcılığımızı bir parça köreltiyor."* görüşleri örnek olarak gösterilebilir.

"Yaratıcılığı etkilememe" koduyla ilgili olarak iki öğretmen görüş belirtmiştir. Ö9 *"Öğretmenin yaratıcılığını çok fazla etkileyeceğini düşünmüyorum."* ifadesi ile Ö13 de *"Kitap bir materyal benim yanımda, uygulanması gereken bir vasıta. Ben yine kafamdakileri uygularım, kendi bilgi birikimimi aktarırım, hayattan örnekler veririm. Biz okulda aynı zamanda hayatı öğreniyoruz. Tabi bu arada kitap da bize bir kılavuz. Oradaki etkinliklere bağlı kalmak, o etkinliklere değinmek bizi kısıtlamıyor."* diyerek ders kitabına bağlılığın öğretmenin yaratıcılığını etkilemediğini belirtmişlerdir.

Öğretmen yaratıcılığı teması kapsamında birer frekansa sahip olan kodlar "Sıradanlaştırma", "Süreci kontrol altında tutma isteği", "Üretkenliğin düşmesi", "Öğrencilerin sıkılması", "Ders kitaplarının ilgi çekmedeki yetersizliği" ve "Ders kitabının niteliği"dir.

Sonuç

Sonuç olarak ders kitaplarındaki metinlerin yeterli olduğunu düşündüklerinden dokuz öğretmenin yalnız ders kitaplarındaki metinleri kullandıkları, bunun dışında diğer öğretmenlerin önceliklerinin ders kitaplarındaki metinlere yer vermek olduğu görülmüştür. Bunun dışında metinlerin kazanımlara uygun olması ve etkinliklerin de metinlerin işlenmesini gerekli kılması gibi nedenlerle

ders kitaplarına tam anlamıyla bağlı kaldıkları ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmaması durumu ile ders işlenişinde metin çeşitliliğini sağlamak, öğrencileri güdülemek ve onlara hitap eden metni temin etmek gibi amaçlarla da farklı kaynaklardan metin kullandıkları anlaşılmıştır. Gündoğdu (2011) da araştırmasında sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan dinleme metinlerinin içeriksel ve biçimsel açılardan dinleme becerisinin geliştirilmesinde birtakım yetersizlikler barındırdığını belirtmiştir. Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarının araştırıldığı bu çalışmada bazı metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmaması görüşü ile Gündoğdu'nun (2011) araştırmasında metinlerde birtakım yetersizliklerin bulunması benzerlik göstermektedir.

Etkinlikler bağlamında ders kitabına bağlılıkla ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri incelenmiş ve önceliklerinin her zaman ders kitabı olduğu ve buna bağlı kaldıkları görülmüştür. Ancak etkinliklerin yetersiz veya gereksiz olduğunun düşünülmesi, öğrencileri liselere geçiş sınavına (LGS) daha iyi hazırlamak istemeleri, konuların anlaşılmasının sağlanması ve pekiştirilmesi, etkinlik çeşitlerini zenginleştirme isteği vb. nedenlerle ders kitabına bağlılıklarını esnettikleri ve derslerde farklı kaynaklara da yer verdikleri görülmüştür. Tema sonu değerlendirmelerinin etkili olduğu düşünüldüğünden öğretmenler bu anlamda ders kitaplarına bağlı kalmaktadırlar. Ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmaması durumunda öğretmen kitap dışına çıkmakta ve farklı kaynaklardan yararlanmaktadır. Katılımcılardan bazıları ders kitabındaki etkinlikleri yeterli gördüğünden kitaba tamamen bağlı kalmaktadır. Dolayısıyla etkinliklerin yeterliliği de bağlılığı etkilemektedir. Ayrıca ders kitabındaki etkinlikler hep aynı tarzda olduğunda öğrenci sıkılmakta veya yapamayacağını düşündüğünden olumsuz bir önyargı geliştirebilmektedir. Bu nedenle öğretmen, rutinin dışına çıkmak isteyeceğinden kitaba bağlı kalamayacağı durumlar oluşabilmektedir. Araştırmada ders kitabında yer alan bazı etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmekte yetersiz kalması görüşlerine dayalı olarak ulaşılan sonuç ile Nurlu ve Gülden'in (2018) araştırmalarında elde ettikleri, birbirini tekrar eden konular ile kurgusal açıdan öğrencinin ilgisini çekemeyen etkinliklerin sebep olduğu güdüleme yetersizliği sonucu benzerlik göstermektedir. Bunlara ek olarak öğretmenin eğitim verdiği sınıf kademesi de kitaba bağlılıkta etkili olmaktadır. Şöyle ki, eğer 8. sınıfta ders işleniyorsa liselere giriş sınavına hazırlık söz konusu olacağından ders kitabına bağlı kalınmayarak farklı kaynaklardan yararlanılmaktadır. Bu doğrultuda Güneş ve Baki (2011) de araştırmalarında ulusal sınavlarda öğrencilerinin başarısız olacağı endişesiyle öğretmenlerin derslerde öğrenci merkezli etkinlikler yerine sınava yönelik test çözmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yaşar (2012) da araştırmasında veli ve öğrencilerin sınav odaklı ders işlenmesi yönünde isteklerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin sahip oldukları alan bilgisi ile ilgili olarak ders kitaplarına bağlılıklarına bakıldığında 15 katılımcının ders kitabını bu anlamda yetersiz gördükleri, 7 katılımcının da alan bilgisi için farklı kaynaklara ihtiyaç duydukları ve dolayısıyla ders kitaplarına bağlı kalmadığı durumların olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenin kendi alan bilgisine güvenmesi, meslekî tecrübesi, alan bilgisini tazeleme ihtiyacı duyması ve eğitim verdiği sınıf kademesi (5., 6., 7., 8. sınıf) gibi gerekçelerle ders kitaplarına bağlılıklarını esnettikleri anlaşılmıştır. Bunlar dışında ders kitaplarındaki bilgilerin güncelliği, tartışmalı konuların kitaba bağlılığı gerektirmesi ve ders kitaplarının alan bilgisi için yeterli görülmesi gibi nedenler onların Türkçe ders kitaplarına bağlı kalmalarını sağladığını söylemek mümkündür. Şeref'in (2020) yaptığı araştırmada da, Türkçe öğretmenlerinin konu bilgilerindeki yetersizliği ders kitaplarına bağlılık nedeni olarak görmedikleri, kendilerini alan bilgisi açısından yeterli gördükleri belirtilmiştir.

Öğretmenlerin, öğrenci seviyelerine göre Türkçe ders kitaplarına bağlılıklarına ilişkin olarak yaptıkları değerlendirmelerde akademik başarısı yüksek öğrenciler için ders kitabındaki konuyu tamamladıktan sonra onlara uygun etkinlik ihtiyacı duyduklarını ve farklı kaynaklardan bu amaçla yararlandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerden öğretmenlerin akademik başarısı düşük öğrencilerde konunun anlaşılması için ders kitaplarına bağlı kaldıkları, bunun dışına çıkmadan öğrencilerin seviyelerine uygun yöntemlerle konunun anlaşılmasına öncelik verdikleri anlaşılmıştır. Öztürk'ün (2003) yaptığı araştırmada öğrenci seviyelerinin yüksek olduğu sınıflarda öğretimin kolayca gerçekleştirilirken, düşük seviyeli öğrencilerin olduğu sınıflarda programın istenilen şekilde

uygulanamamasında öğrencilerin dikkatlerinin kolayca dağılmasının etkili olduğu belirtilmiştir. Kaya vd.'ne (2012) göre öğrencilerin başarı düzeyi yüksekse öğretmenler öğretim programını hedeflendiği şekilde uygulayabilmekte, öğrencilerin başarı düzeyi düşükse hedeflerin ancak bazılarına ulaşılabilmektedir. Adı geçen çalışmalarda öğrenci seviyesi öğretim programının uygulanması açısından incelenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarında öğrenci seviyesi bağlamında ulaşılan sonuçlarda sınıf seviyesinin öğretim programının uygulanmasıyla ilgili çalışmalarda olduğu gibi etkili olduğu görülmüştür. Bazı öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerine uygun etkinlik sağlama gayretiyle kitaba bağlı kalmadıkları durumların olduğu, bazılarının da kitaba tamamen bağlı kalarak dersin içeriğini öğrencilerin seviyelerine uyarlayarak anlattıkları belirlenmiştir. Ders kitabındaki içeriğin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olup olmamasının da kitaba bağlılıkta etkili olduğu, böyle durumlarda öğrencileri güdülemek ve etkili öğretimin yapılabilmesi için Türkçe ders kitabına bağlılıkta esnekliklerin yapılabildiği ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak ders kitabının öğrenci seviyesinin çok altında olduğu görüldüğü için kitaba bağlı kalmakla birlikte konuyla ilgili olarak araştırma ödevlerine yer verildiği belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarı düzeylerindeki farklılıklar ile öğrenme düzeylerindeki farklılıklar öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılığı üzerinde etkili olmaktadır.

Türkçe öğretmenleriyle ders kitaplarına bağlılığın onların yaratıcılığını nasıl etkilediği ile ilgili olarak yapılan görüşmede, on bir katılımcının kitaba tamamen bağlı kalarak ders işlemenin öğretmenin yaratıcılığını olumsuz etkilediği görüşü ön plana çıkmıştır. Bunun dışında bazı katılımcıların görüşleri doğrultusunda ders kitabına bağlı kalmanın öğretmenlerin hazırcılığa iteceği kodu belirlenirken, bazılarına göre de ders kitabı kullanılması gereken bir araçtır ve öğretmen kendi usulüyle ders işlediği için onun yaratıcılığına da herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Araştırmada, ders kitabına tamamen bağlı kalmanın öğretmeni sıradanlaştırdığı ve üretkenliğini düşürdüğü görüşleri tespit edilmiştir. Bunlar dışında bir katılımcıya göre ders kitapları öğrencinin ilgisini çekmede yetersiz kaldığı için öğretmenin bu eksikliği giderme yolundaki gayreti onun yaratıcılığını artırmaktadır. Başka bir katılımcıya göre ders hedeflenen süreden önce ya da sonra bitebildiğinden kalan zamanı doldurmak öğretmenin elindedir ve süreci kontrol altında tutmak istemektedir. Bu istek de onun ders kitabına tamamen bağlı kalmasını engellemektedir. Bunlar dışında ders kitabının niteliği öğretmenin ders kitabına bağlılığında etkili bir faktördür. Basit ve niteliksiz bir ders kitabı öğretmenin yaratıcılığını olumsuz etkilerken, beceri temelli soruların ve etkinliklerin bulunduğu nitelikli bir ders kitabı da öğretmenin yaratıcılığını olumlu yönde etkilemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıkları ile ilgili olarak Öztürk (2019) bir ölçek geliştirmiş ve bu ölçekte cinsiyet, yaş, hizmet yılı, mezun olunan fakülte ve eğitim durumu değişkenleri ile bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonunda cinsiyet ve mezun olunan fakülte değişkenleri ile bağlılık arasında anlamlı bir fark bulunmazken; diğer değişkenler ile bağlılık arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öztürk ve Çerçi'nin (2019) çalışması ile yirmi Türkçe öğretmeninin Türkçe ders kitaplarına bağlılıkları ile ilgili görüşlerinin değerlendirildiği bu araştırma arasında odak noktasının Türkçe ders kitaplarına bağlılık olması açısından ortaklık bulunmaktadır. Bunun dışında etkinlikler ve öğretmen yeterlilikleri ile alan bilgisi, her iki çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarındaki ortak bakış açısıdır. Ancak her iki çalışma araştırma yöntemleri (nitel/nicel) açısından ve konuya yaklaşım açısından farklılık göstermektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle sunulacak öneriler şunlardır:

1. Öğretmen adaylarına mesleğe başlamadan önce bölge, okul, sınıf ve öğrenci özelliklerini dikkate alarak uygulamada yapılabilecek değişiklikler/uyarlamalar hakkında eğitim verilmelidir.

2. Programın uygulanması sırasında öğrencilerin başarı ve algı düzeyleri arasındaki farklılıktan kaynaklanabilecek sorunların çözümü için destekleyici yönergeler ve açıklamalar geliştirilmelidir.

3. Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin hem dil bilgisel kazanım hem de içerik açısından tutarlı ve öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olması gerekir.

4. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler sıradanlıktan uzak ve hedeflenen sürede tamamlanabilecek uzunlukta olmalıdır.

5. Ders kitapları merkezî sınavlara hazırlık sürecini destekleyecek nitelikleri de barındırmalıdır.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olup bütün araştırma sorumlu yazara aittir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki yoktur.

Destek ve Teşekkür

Çalışmanın ortaya çıkmasında zaman ayırıp görüşmeye katılan bütün Türkçe öğretmenlerine teşekkür ederim.

Kaynaklar

Akın, E. (2015). Türkçe çalışma kitaplarındaki (6, 7 ve 8. Sınıflar) dil bilgisi etkinliklerinin çeşitli açılardan değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 19-34.

Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 257-265.

Bümen, N. T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de eğitim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.

Cunningham, D. J., Duffy, T. ve Knuth, R. (2000). *"The textbook ofthe future" centre for research on learning and technology*. Indiana University.

Cunningworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann ELT.

Çelik, T., Demirgüneş, S. ve Fidan, D. (2015). Okur dostu metin olma özelliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 115-122.

Epaçan, C. ve Okçu, V. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 182(2), 39-51.

Gedik, M., Pesen, A. & Tekin, B. (2016). Türkçe ders kitaplarına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirleme çalışması – Siirt ili örneği. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 667-687.

Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.

Grant, N. (1987). *Making the most of your textbook*. Oxford: Heinemann Publishers Ltd.

Gündoğdu, A. E. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf dinleme metinlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1186-1196.

Güneş, B. ve Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,41, 192-205.

Güven, A. Z. (2014). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 517-535.

Hayırsever, F. (2010). *Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açışından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İşeri, K. (2010). Türkçe ders kitabındaki metinlerin metinsellik özellikler. Ülper, H. (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* (ss. 91-112). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kaya, E., Çetin, P. S. & Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum into classroom practice: An analysis of teachers' experiences. *International Journal of Curriculum and Intructional Studies*, 2(3), 103-113.

Kaya, M. (2020). Metin uzunluklarının öğrenci başarısı etkisi ve öğrenmeleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(1), 345-360.

Kılıç, A. & Seven, S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. S. Akbaba Altun, A. Ersoy). Ankara: Pegem.

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. (2012). T.C. Resmi Gazete, 28409, 12 Eylül 2012.

Nurlu, M., ve Gülden, B. (2018). Yaparak-yaşayarak öğrenme felsefesi çerçevesinde Türkçe ders kitaplarına ortaokul öğrencilerinin eleştirel bakışı. Ağca, F. ve Koç, A. (Ed.), *X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 1150-1161). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.

Özbay, M. (2003) Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 59-69.

Öztürk, A. T. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılık durumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Öztürk, A. T. ve Çerçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıkları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 876-897.

Öztürk, E. (2003). *An assessment of high school biology curriculum implementation* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) . Middle East Technical University, Ankara.

Susar Kırmızı, F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.

Şeref, İ. (2020). The investigation into the dependency level of Turkish language teachers on coursebooks. *European Journal of Education Studies*, 7(5), 163-174.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). T.C. Resmi Gazete, 17863, 9 Kasım 1982.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.

Yanpar Şahin, T., & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yaşar, M. D. (2012). 9. *Sınıf kimya öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulamasına yönelik bir inceleme: Erzurum örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

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. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Ünveren Kapanadze, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 1575-1592.

Extended Abstract

Introduction

It is necessary to e valuate the extent to adhere to the textbooks of Turkish language teachers in the context that Turkish is a skill-based lesson. Turkish language lessons are not only the lessons for transferring the information. It is also a lesson for students that they can find the reflection of it in their whole life and that they can apply their learning to the comprehension and narration areas. From this point of view it is necessary to evaluate the Turkish language teachers' adherence to the textbooks in the direction of some purposes, such as, making use of activities to improve four basic language skills, providing literary pleasure and delicacy, teaching grammar, endearing Turkish via passages, providing reading habit, developing vocabulary, making assessment and evaluation. The aim of this study is to determine the points of view of Turkish language teachers about their adherence to the textbooks.

Method

This study is a qualitative research which is on evaluation of Turkish language teachers' opinions about their adherence to the textbooks. Twenty Turkish language teachers from six different secondary schools in Aksaray Provincial Directorate for National Education have been interviewed within the scope of the study. In order to analyze the interviews the content analysis method which is one of the qualitative research methods is used.

Result and Discussion

As a result of the study it is seen that 9 Turkish language teachers use only the texts in the textbooks because they find them enough, and the others use firstly the texts from the textbooks. Moreover, because of the coherence in the texts and the objectives, and because of the fact that the activities necessitate to be covered of the texts, the teachers stick to the texts completely. However it is understood that the teachers use also different sources in order to provide text variety, to motivate students and provide the texts appropriate to students' levels and interests. Gündogdu (2011) indicated in her research that the listening texts in 8th grade Turkish language books are insufficient to improve listening skills both contextually and stylistically. Gündogdu's (2011) research results have a similarity on the opinions of teachers from this study about inappropriateness of some texts to the student levels.

Teachers' opinions have been analyzed on the context of activities and it has been seen that their priorities are always the textbooks and they stick to them. However, they have stretched the adherence to the textbooks and used different sources for some reasons such as existence of unnecessary or inefficient activities in textbooks, preparing the students to the high school entrance exam, providing a better understanding of the subjects and reinforcing the students, enriching the variety of activities etc. Because teachers think that the assessments in the end of the theme are important they adhere to the textbooks. In case the activities in the textbooks are inefficient or inappropriate for students levels the teachers benefit from different sources. Some participants in the study stick to the textbooks because they find the activities sufficient. It shows that the efficacy of the activities affects the adherence to the textbooks. The result of the study on the basis of opinions that some activities are insufficient to attract students' attention has similarities with Gülden and Nurlu's (2018) research results on inadequacy of motivation caused from repetitive topics or fictionally boring activities. In addition to that the grade level is also influential in adherence to the textbooks. For example, in 8th grade, different sources can be used to be able to prepare students to the exam. Güneş and Baki (2011) indicated that teachers use tests instead of student-centered activities with the worry of failure of students in general tests. Yaşar (2012) stated in his research that parents and students want to study by test focused.

When we look at the teachers' adherence to the textbooks in relation to their field knowledge, we see that 15 participants find the textbooks insufficient in this meaning, and 7 participants need to additional resources for field knowledge and so they don't stick to the textbooks. Moreover the teachers can flex the adherence to textbooks in concern with professional experience, need for refreshing the field knowledge, the grade level (5th, 6th, 7th, 8th) that they teach and confidence of their field knowledge. Apart from these, because textbooks have up-to-date information, controversial topics necessitate to adherence to the textbooks and textbooks are sufficient for the field information it is possible to say that teachers adhere to the textbooks.

When we evaluate the teachers' adherence to the textbooks in terms of students' levels, we see that teachers use additional resources when academically successful students they finish the activities in textbooks early. In our interviews we see that when the students have low academic achievement, teachers adhere to the textbooks and they try to teach in a proper way for students' levels. Öztürk (2003) indicated that the teaching in the classes which have students with high academic success is carried out in an easy way however, in the classes which have students with low academic success, the curriculum hasn't been applied in a proper way because of the students' distractions. According to Kaya et al. (2012) if students have high academic achievement, teachers have reached the goals of the curriculum; if students have low academic success, teachers have

reached only some of the goals of the curriculum. The mentioned study results are in the same direction with this study results on the context of effect of student level on Turkish language teachers' adherence to the textbooks.

In the interviews about the influence of adherence to the textbooks on creativity 11 participants state that entirely adherence to the textbooks affects the teachers' creativity in a negative way. Some participants think that adherence to the textbooks pushes teachers to laziness though some others think that textbook is just a tool and doesn't affect teacher's creativity because the teacher teaches in his or her own way. There are opinions in the study that entirely adherence to the textbooks makes teachers ordinary and decrease teachers' productivity. Apart from that according to a participant, because the textbooks are insufficient to attract students' attraction teachers make extra effort and it improves their creativity. According to another participant, the activity can finish early from the expected time and how-to-use the left time is up to the teacher and he/she wants to keep under control of the process. This effort prevents him or her to entirely adhere to the textbook. Moreover, the qualification of the textbook is another factor affecting the teachers' adherence to the textbooks. A Simple and unqualified textbook can change the teacher's creativity in a negative way, however, a textbook which have skill based questions and activities can affect the teacher's creativity in a positive way.

Suggestions

1. The prospective teacher should be trained about the changes/adaptations in application of curriculum considering the characteristics of region, school, class or students.
2. Supportive instructions and explanations should be given about the problems that may be emerged on the process of implementation of the program because of differences in success and perception levels of students.
3. The texts in Turkish language textbooks should be interesting and coherent both in terms of grammatical learning outcomes and content.
4. The activities in the textbooks should be out of ordinariness and in a proper length for finishing on time.
5. The textbooks should be supportive for the process of preparation to the general tests

Delican, B. ve Ateş, S. (2021). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 151-165.

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

Geliş/Received: 15.09.2020 Kabul/Accepted:23.12.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi[*] [**]

Burak DELİCAN[***]
Seyit ATEŞ[****]

Öz

Bu araştırmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuryazarlık gelişimleri, okul öncesi eğitim, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve okula başlama yaşı değişkenleri açısından incelenmiştir. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örnekleminde 60 – 84 ay aralığında olan 781 birinci sınıf öğrencisi yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak Delican ve Ateş (2021) tarafından oluşturulan Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şu şekildedir; Cinsiyet açısından Temel Görsel Algı Testi dışında diğer alt testler olan Dinleme/İzleme ve Anlama, Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri Testlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitim açısından tüm alt testlerde okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sosyo-ekonomik düzey açısından Temel Görsel Algı, Dinleme/İzleme ve Anlama, Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri Testlerinde düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyler arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Okula başlama yaşı değişkeni açısından ise tüm alt testlerde anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır

Anahtar Kelimeler: Erken Okuryazarlık, Okuryazarlık Gelişimi, Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluk

Investigation of Elementary School First Grade Students' Early Literacy Skills

Abstract

In this study, literacy development of elementary school first-grade students was examined in terms of variables of pre-school education, gender, socioeconomic level, and age of starting school. The sample of the study, which was carried out in the descriptive survey model, included 781 first-year students between the ages of 60 and 84 months. The Early Literacy Development Determination Tool (EGBA), created by Delican and Ateş (2020), was used as the data collection tool. Research results are as follows; Apart from the Basic Visual Perception Test in terms of gender, there is no significant difference in the other subtests Listening / Watching and Comprehension, Visual Reading and Comprehension, Phonological Awareness, Print Awareness, and Basic Writing Skills Tests. In terms of pre-school education, there is a significant difference in all subtests in favor of those who receive pre-school education. In terms of socio-economic level, it was determined that there were significant differences between low, medium, and high socioeconomic levels in Basic Visual Perception, Listening / Watching and Comprehension, Visual

[*] Bu çalışma Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Prof. Dr. Seyit ATEŞ danışmanlığında tamamlanmış olan Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının Geliştirilmesi başlıklı doktora tezinin bir kısmın içermektedir.

[**] Araştırmanın etik kurulu izni: Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü Sayı ve Tarih:92255297-605.01-E.9575043 / 29.09.2015 (Araştırma İzni).

[***] Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Tokat, burakdelican@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-3187-0001

[****] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, seyitates@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4498-0376

Reading and Comprehension, Phonological Awareness, Print Awareness, and Basic Writing Skills. It was concluded that there was no significant difference in all subtests in terms of the school starting age variable.
Keywords: Early Literacy, Literacy Development, Reading and Writing Readiness

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda çocukların doğumdan itibaren yaşadıkları okuryazarlık deneyimlerinin bir bütün olarak ele alınması gerektiği düşüncesi okuryazarlık eğitiminin temelini oluşturmaktadır (Morrow, 2007; Teale ve Sulzby, 1986). Okuma ve yazma becerileri bu bakış açısı ile ele alındığında çocukların okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi ve uygun programların oluşturulması, okuma yazma becerilerinin öğretilmesi ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Özellikle ilkokula başlayan öğrencilerin erken okuryazarlık becerileri okuma ve yazma başarıları açısından önem taşımaktadır. Pek çok araştırmacı sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, küçük kas becerileri, görsel algı, işitsel algı, dikkat ve hafıza gibi faktörlerin okuma ve yazma becerilerinin öğrenilmesinde önemli rol aldıklarını ifade etmektedir (Akyol, 2007; Dodd, McIntosh, Crosbie, Teitzel ve Ozanne, 2003; Hoover, Dunbar ve Frisbie, 2007; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Mayer, 2007; Morris, Bloodgood ve Perney, 2003; Wagner, Torgesen ve Rashotte; 2013; Whitehurst ve Lonigan, 1988; Wiig ve Secord, 2010). Örneğin, sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok çalışmada sesbilgisel farkındalık becerisinin okuma ve yazma becerilerinin üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Bayraktar ve Temel, 2014; Erdoğan, 2011; Gökkuş, 2016; Kim, Kim ve Lee, 2007; Turan ve Akoğlu, 2011; Vellutino ve Scanlon, 1987).

İyi ve etkili okuma birbirini tamamlayan iki süreçten oluşur. Bunlardan birincisi sözcüğü yapısal olarak tanılamak, yani sözcüğün çeşitli fonolojik bileşenlerden meydana geldiğini anlamak; ikincisi ise bu yapıya dilsel anlam kazandırmak, yani fonolojik bileşenlerden oluşan sözcüğün esasında taşıdığı dilsel anlamı yüklemektir (Westvood'tan aktaran Suel, 2011). Bu doğrultuda okuyucu anlam kurma sürecinde ilk olarak metnin fonolojik yapısını çözümlemektedir. Okuma yazmayı yeni öğrenen bireyler sözcüğün fonolojik yapısını çözümlemede oldukça yoğun çaba gösterirken ilerleyen dönemlerde bu süreç otomatikleşir. Sözcüğün fonolojik bileşenleri çözümlenirken bireyin sahip olduğu erken okuryazarlık becerileri (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, dikkat, hafıza vb. faktörler) ise bu yapıya yüklenecek anlamın inşasında belirleyici nitelikte rol oynamaktadır.

Türkiye'de 2016-2017 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimin okullaşma oranı 3-5 yaş aralığında %35,52 iken bu oran ilkokul düzeyinde %91,16'dır (Milli Eğitim İstatistikleri [MEB], 2017). Bu durum ilkokula başlayan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun formel olarak herhangi bir eğitim almadan ilkokula başladığını göstermektedir. MEB tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlarda ise okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yoğun olarak yer almaktadır (MEB, 2015). Bu durumunun doğal bir sonucu olarak da yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin genel olarak okuma yazma öğretimi sürecinde daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Cinkılıç, 2009; Damarlı Oçak, 2007; Delican, 2013; Kadıoğlu, 2012; Kızıltaş, 2009; Yazıcı, 2002). Diğer taraftan okul başarısı üzerinde okul öncesi eğitimin yanı sıra sosyo-ekonomik düzey (SED), okula başlama yaşı, anne-baba eğitim düzeyi ve bölgesel farklılıklar gibi çeşitli faktörlerin etkisinin olduğu da yapılan pek çok araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır (Aram ve Biron, 2004; Aram ve Levin, 2001; Erkan, 2011; Hanson ve Robinson, 1967; Kılıçarslan, 1997; Pehlivan, 2006; Riley, 2006; Taner ve Başal, 2005; Warren-Leubecker ve Carter, 1988; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu durum ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin diğer alanlarda olduğu gibi okuma yazma becerileri açısından da farklı gelişim düzeylerinde olabileceğine işaret etmektedir. Bireyin gelişim özellikleri ise uygulanacak programın niteliklerini belirleyen en önemli faktördür. Okuma ve yazma becerileri doğumdan itibaren devam eden gelişimsel bir süreç olarak ele alındığında formel olarak okuma yazmayı öğrenecek çocukların gelişim süreçlerinin incelenebilmesi okuma yazma başarıları açısından önemlidir.

Bu noktadan hareketle bu araştırmanın temel amacı ilkokula başlayan birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesidir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokula başlayan birinci sınıf öğrencilerinin temel görsel algı, dinleme/izleme ve anlama, görsel okuma ve anlama, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve temel yazma becerileri ne düzeydedir?

2. İlkokula başlayan birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık gelişimleri cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey ve okula başlama yaşı değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okuryazarlık gelişimlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel tarama modelinde planlanmıştır. Karasar'a (2009) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilemez.

Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Sivas İl merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların birinci sınıflarına devam eden 60 – 84 ay aralığında bulunan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesi üç aşamada tamamlanmıştır. Cohen ve Manion (1998) ve Çıngı (1994) örnekleme için evrenden birim çekme işlemi iki veya daha fazla aşamada tamamlandığında bu yöntemi çok aşamalı örnekleme yöntemi olarak adlandırmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011, s. 83). Birinci aşamada "tabakalı örnekleme", ikinci aşamada "basit seçkisiz örnekleme" ve üçüncü aşamada "uygun örnekleme" yöntemi kullanılarak katılımcılar belirlenmiştir. Birinci aşamada SED'in araştırma problemi üzerinde etkisi olabilecek bir faktör olduğu düşünüldüğünden Türkiye İstatistik Kurumundan (TUİK) Sivas il merkezindeki sokak ve caddelerin gelişmişlik düzeyleri ile ilgili veriler doğrultusunda bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırma doğrultusunda 10 düşük, 10 orta ve 10 yüksek SED'de bulunan okul belirlenmiştir. İkinci aşamada belirlenen 30 okul arasından seçkisiz olarak veri toplanacak okullar belirlenmiştir. Seçilen okulların SED'i hakkında okul yöneticilerinden bilgi alınmış, bu bilgilerin Türkiye İstatistik Kurumundan elde edilen verilerle uyum sağladığı görülmüştür. Üçüncü aşamada uygun örnekleme yöntemi kullanılarak sınıflar ve bireyler belirlenmiştir. Belirlenen ilkokulların yöneticileri ve sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş, uygulamanın yapılacağı sınıflar ve bireyler hakkında bilgi edinilmiştir. Görüşme sonucunda farklı ana diline sahip öğrenciler ve özel gereksinimli öğrenciler uygulama dışında bırakılmıştır. Normal gelişim gösteren ve ana dili Türkçe olan öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Örneklem 397 kız ve 384 erkek olmak üzere 781 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklemde yer alan öğrencilerin 385'i 73-78; 251'i 67-72; 132'si 79-84; 13'ü 60-66 ay aralığında bulunmaktadır. Türkiye'de okula başlama yaşı göz önüne alındığında örneklemin 73 – 78 ay yaş aralığında yoğunlaşması beklenen bir durumdur. Örneklemde yer alan öğrencilerin 311'i okul öncesi eğitim almamış, 470'i ise okul öncesi eğitim almıştır. Örneklemde yer alan öğrencilerin 305'i düşük, 209'u orta ve 267'si yüksek SED'den gelen öğrencilerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Delican ve Ateş (2021) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA) kullanılmıştır. EGBA uygulayıcı kitapçığı, Uygulama Materyalleri ve Eklerden oluşmaktadır. Delican ve Ateş (2021) aracı şu şekilde açıklamaktadır;

EGBA'nın Uygulayıcı Kitapçığı

EGBA'da yer alan testlerin uygulayıcı formları bir kitapçık halinde bir araya getirilmiştir. Ortaya çıkan kitapçık 48 sayfadan oluşmaktadır. Uygulama kitapçığı uygulayıcının süreçte takip edeceği adımları açıklamakta, testlere ilişkin yönergeleri kapsamakta ve kitapçıkta testlere ilişkin kodlama yapılacak puanlama tabloları yer almaktadır. Uygulayıcı kitapçığı, uygulama formları ve ekler uygulama sürecinde birlikte kullanılan materyallerdir. Bundan dolayı uygulayıcı kitapçığında ilgili test başlığı

altında hangi materyalin kullanılacağı ve testin uygulama kitapçığındaki sayfası belirtilmiştir. Testinin ilk sayfasında testin tanıtımı, kitapçığın kullanımı, uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken genel kurallar, başlama ve bitiş saati ve testin toplam puanına ilişkin "Puanlama Tablosu" yer almaktadır.

EGBA'nın Uygulama Materyali

Uygulama materyali toplam 54 sayfadan oluşturulmuş, A4 ebadında, 135 gram mat kuşe kâğıt üzerine renkli baskı uygulanmış görsellerden oluşan, spiral cilt ile bir araya getirilmiş bir materyaldir.

EGBA'nın Uygulama Ekleri

Uygulama ekleri kapsamında bir hikâye kitabı, dört adet olay sıralama kartı, renk kartları, kopya etme çalışması ve harf yazma sayfası yer almakladır. Uygulama eklerinin hangi çalışmada ve nasıl kullanılacağı uygulayıcı kitapçığında ifade edilmektedir. Uygulayıcı araçta yer alan testleri uygularken süreçte hangi materyali kullanacağını uygulayıcı kitapçığından takip edebilmektedir.

EGBA'da yer alan çalışmalarda öğrencilerden beklenenin ne olduğu anlatılmakta ve deneme maddesi üzerinde açıklama yapılabilmektedir. Örnek maddede eğer öğrenciden yanlış cevap alınmışsa ya da cevap alınamamışsa uygulayıcı tarafından açıklama yapılabilmektedir. Deneme maddeleri üzerinde yapılan uygulamalarda cevap alma zamanı hakkında bir kısıtlama bulunmamakta ancak test maddelerinde öğrencilerden birkaç saniye içerisinde cevap vermeleri beklenmektedir. Cevap alınamadığında ise yansız tepkiler verilerek bir sonraki maddeye geçilmektedir.

Temel Görsel Algı (TGA) Testi

İlkokula başlayan çocukların görsel algı becerilerini değerlendirmeye yönelik 4 deneme maddesi ve 17 test maddesi olmak üzere 21 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler aynı olanı bulma (4 madde), faklı olanı bulma (4 madde), ilişkili olanı bulma (5 madde) ve resmi tamamlayan parçayı bulma (4 madde) başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Dinleme/İzleme ve Anlama (DİA) Testi

İlkokula başlayan çocukların dinleme, takip etme, izleme ve anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik 3 deneme maddesi ve 20 test maddesi olmak üzere 23 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler yönergeleri takip etme (5 madde), kelimenin karşıt anlamını bulma (10 madde) ve hikâye ögelerini bulma (5) başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Görsel Okuma ve Anlama (GOA) Testi

İlkokula başlayan çocukların görselleri, tanıma, anlamlandırma ve anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik 3 deneme maddesi ve 14 test maddesinden oluşmaktadır. Bu maddeler, nesne tanıma (4 madde), ifadenin görsel karşılığını bulma (6 madde) ve olay sıralama (3 madde) başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Sesbilgisel Farkındalık (SF) Testi

İlkokula başlayan çocukların ses benzerliklerini fark etme, sesleri tanıma, sesleri birleştirme ve sesleri ayırma becerilerini değerlendirmeye yönelik 16 deneme maddesi ve 53 test maddesinden oluşmaktadır. Bu maddeler;

- Uyaklı Dizileri Fark Etme (6 madde)
- Uyaklı Kelimeleri Bulma (6 madde)
- Aynı Ses ile Başlayan Kelimeleri Bulma (7 madde)
- Sese Uygun Kelime Üretme (7 madde)
- Hece Birleştirme (7 madde)
- Ses Birleştirme (7 madde)
- Kelime Ayırma (7 madde)
- Hece Ayırma (6 madde) başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Yazı Farkındalığı (YF) Testi

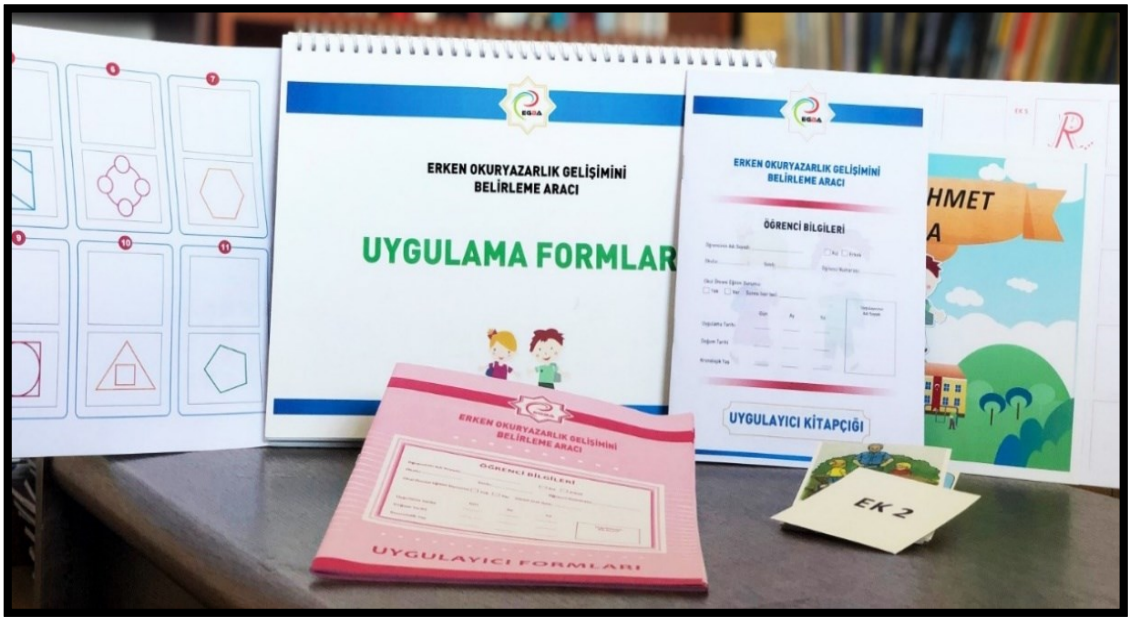
İlkokula başlayan çocukların yazı farkındalığı becerilerini değerlendirmeye yönelik 2 deneme maddesi ve 15 test maddesinden oluşmaktadır. Bu maddeler kitap kavramlarını tanıma (6 madde) ve yazı kavramlarını tanıma (9 madde) başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Temel Yazma Becerileri (TYB) Testi

İlkokula başlayan çocukların temel yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik 2 deneme maddesi ve 16 test maddesinden oluşmaktadır. Bu maddeler, örgü ve şekilleri kopya etme (9 madde) ve harf yazma (7 madde) başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda aracın geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı belirlenmiştir.

Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracının (EGBA) uygulayıcı kitapçığı, uygulama formları ve ekleri Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA)

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde, Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA), 2015 – 2016 eğitim öğretim yılının Eylül ve Ekim aylarında, uygulayıcı grubu tarafından 800 öğrenciye bireysel olarak uygulanmıştır. EGBA'nın uygulanmasından önce uygulayıcı grubuna eğitim verilmiştir.

Uygulayıcı Grubunun Belirlenmesi ve Eğitimi

Aracın nihai formunun uygulanmasında Zaman/Uygulama Süresi/Örneklem sayısı göz önüne alınarak Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği lisans programında eğitim gören 3. Sınıf öğrencilerinden 15 kişilik uygulayıcı grubu belirlenmiştir. Grubun belirlenmesinde gönüllülük esası temel alınmış ve gönüllü olarak katılmak isteyenlere eğitim verilmiştir.

Uygulayıcı grubuna verilen eğitim üç oturumda gerçekleştirilmiştir. Birinci oturumda yapılacak çalışmanın amacı paylaşılmış, erken okuryazarlık becerileri ile okuma ve yazma becerileri hakkında bilgilendirme yapılmıştır. İkinci oturumda, Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracının (EGBA) tanıtımı yapılmıştır. Uygulayıcı grubuna maddeler tanıtıldıktan sonra ilk örnek uygulama ikinci oturumda araştırmacı tarafından örnek olarak gösterilmiştir. Uygulayıcılardan biri ile gerçekleştirilen örnek uygulama çalışmasında, uygulamayı takip eden gruptan anlaşılmayan veya net olmayan durumları belirlemesi istenmiş ve örnek uygulama sonunda gruba anlaşılmayan ve net olmayan

durumlar hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Sonraki adımda ise uygulayıcı grubu ikiye bölünerek bir grup öğrenci diğer grup uygulayıcı olarak ikinci örnek uygulama yapılmış ve gruplar değiştirilerek uygulama tekrarlanmıştır. Örnek uygulamalar sonrasında uygulayıcı grubuna Sivas A İlkokulunda deneme uygulaması yaptırılmıştır. İki araştırmacı gözetiminde uygulayıcılar izlenmiş, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar belirlenerek üçüncü oturumda uygulayıcı grubu ile paylaşılmıştır. Uygulayıcıların puanları arasındaki tutarlığı değerlendirmek amacıyla, daha önce kayıt altına alınan bir uygulama örneği uygulayıcı grubuna sunulmuş ve video üzerinden puanlama yapmaları istenmiştir. Bu süreçte iki araştırmacı da video üzerinden puanlama yapmıştır. İlk olarak iki araştırmacının puanları arasındaki tutarlık incelenmiş, sonrasında her bir uygulayıcının puanlaması karşılaştırılmıştır. Uygulayıcılar arası tutarlığın incelenmesinde Fleiss Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Cohen's Kappa katsayısı iki uygulayıcı arasındaki tutarlığı ifade ederken Fleiss Kappa katsayısı ikiden fazla uygulayıcı arasındaki tutarlığı ifade edebilmektedir (Atılgan, Kan, Doğan, 2009). Bir araştırmacı ve 15 uygulayıcıdan toplanan veriler üzerinde hesaplanan Fleiss Kappa katsayısı 0,989 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu uygulayıcılar arasında tutarlığın oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Esas Uygulama

Esas uygulamada, Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA) örnekleme uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler doğrultusunda, sosyo-ekonomik açıdan faklı düzeylerde bulanan ilkokullar incelenmiş ve çalışmanın yapılacağı okullar belirlenmiştir. Uygulama yapılacak okullarla yapılan görüşmeler sonucunda uygulayıcıların hangi okullarda görev alacaklarına karar verilmiştir. Araştırma sürecinde görev alan uygulayıcı grubunun isimleri Milli Eğitim Müdürlüğüne bildirilmiş ve isimlerine özel olmak üzere gerekli izinler alınmıştır. Uygulamalara başlamadan önce, çalışma yapılacak okullara araştırmacı ve uygulayıcılar tarafından ziyarette bulunularak çalışmanın amacı, kapsamı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Ön uygulama sürecinde olduğu gibi uygulayıcıların ve öğrencilerin rahatça çalışabilecekleri ortamların düzenlenmesi gerektiği okul yönetimleri ile paylaşılmış ve uygun olan alanlarda (kütüphane, boş derslikler, laboratuvarlar, boş odalar) çalışma ortamları oluşturulmuştur. Çalışma alanlarının belirlenmesinde ısı, ses ve aydınlatma açılarından uygun alanların seçilmesine dikkat edilmiştir. Uygulama alanları oluşturulduktan sonra sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Belirlenen birinci sınıfların öğretmenleri ile çalışma hakkında bilgi paylaşımı yapılarak, belirli saatlerde birer kişi olmak üzere sınıflardan öğrencilerin uygulama salonuna götürüleceği ifade edilmiştir. Bu süreçte sınıf öğretmenleri öğrencilerine, oyun haftası kapsamında eğlenceli bir oyun oynayacaklarını ve bir öğretmen arkadaşının onlara eğlenceli bir oyun seti getirdiğini ifade ederek çocukların güven duymalarını sağlamıştır. Bu aşamada sınıf öğretmenleri ile uygulayıcılar da sınıfta bulunmuş, öğrencilerin uygulayıcıya güven duyması sağlanmıştır. Bu açıklamanın nedeni öğrencilerin sınıftan çıktıklarında aşı olmak gibi korkutucu bir durumla karşılaşmayacaklarını hissetmelerini sağlamaktır. Her uygulayıcı ilgili sınıftan uygulama öğrencisini alırken, sınıfa eğlenceli bir halde girerek, oyun sırasının kimde olduğunu söylemiş ve ismini okuduğu öğrenci ile uygulama salonuna gelmiştir. Uygulamalar 2015 yılının Eylül ve Ekim ayları süresince gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinin esas uygulama bölümünde toplam 800 öğrenci ile bireysel uygulama yapılmıştır. Bu süreçte her uygulayıcı ortalama 60 öğrenci ile bireysel uygulama gerçekleştirmiştir. Her uygulayıcı günde ortalama dört öğrenci ile çalışmıştır. Uygulayıcılar okul yönetiminden alınan sınıf listeleri doğrultusunda öğrencileri uygulama sürecine almışlardır. Uygulama sürecinde sınıf öğretmenlerinden alınan öğrenci bilgi formları ve okul yönetiminden alınan sınıf listeleri doğrultusunda uygulama kitapçığının kapak sayfasında yer alan okul öncesi eğitim durumu, doğum tarihi ve cinsiyeti ile ilgili bölümler doldurulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracının geçerlik analizleri sonucunda Temel Görsel Algı testi 4 boyut altında toplanan 17; Dinleme, İzleme ve Anlama Testi tek faktör atında toplanan 20; Görsel Okuma ve Anlama Testi 3 faktör altında toplanan 15; Sesbilgisel Farkındalık Testi 8 faktör altında toplanan 55; Yazı Farkındalığı Testi 2 faktör altında toplanan 15; Temel Yazma Becerileri Testi 2 faktör altında toplanan 16 madde ile geçerli ölçümler yapabilmektedir. Güvenirlik çalışmaları açısından ise

EGBA kapsamında yer alan testlerin iç tutarlık ve iki yarı test güvenirliği katsayılarına göre test ölçümlerinin güvenilir sonuçlar taşıdığı belirlenmiştir. Ayrıca testlerde yer alan maddelerin ayırt edicilik puanlarının istenen düzeyde olduğu, bireyleri birbirinden ayırt ettiği ve ölçümlerin güvenilir sonuçlar taşıdığı belirlenmiştir (Delican ve Ateş, 2021). Ulaşılan sonuçlar Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracının geçerli ve güvenilir ölçümler yapmada başarılı olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

EGBA'dan elde edilen verilerin analizi üç aşamada gerçekleşmiştir; Birinci aşamada EGBA'nın alt testlerinden ve tamamından elde edilen puanların betimsel istatistiklerini belirlemek amacıyla; ilk olarak hatalı, eksik, uç ve sapan veriler tespit edilmiş ve ayıklanmıştır. İnceleme sonucunda 781 kişiden alınan verinin sağlıklı ve değerlendirmeye alınabilir olduğu görülmüştür. Hatalı, eksik, uç veya sapan veriler ayıklandıktan sonra ulaşılan verilerin en düşük ve en yüksek puanı, ortalama puanı, standart sapması, çarpıklık ve basıklık katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen toplam puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

EGBA'da yer alan testlerden elde edilen puanların bazı betimsel istatistikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
EGBA'nın Alt Testlerinden Elde Edilen Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri

	Birey	Madde Sayısı	Ortalama	Medyan	Mod	Std.Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
TGA	781	17	10,95	11,00	11,00	2,89	-0,40	-0,47
DİA	781	20	11,14	12,00	13,00	4,78	-0,36	-0,86
GÖA	781	15	9,65	10,00	11,00	2,47	-0,44	-0,26
SF	781	53	30,24	31,00	33,00	11,90	-0,27	-0,56
YF	781	15	7,90	8,00	8,00	4,37	-0,01	-0,52
TYB	781	16	7,33	7,00	7,00	3,72	-0,10	-0,74
EGBA	781	136	72,00	73,00	74,00	20,73	-0,16	-0,50

Tablo 1'de ifade edildiği üzere, EGBA'dan elde edilen verilere yönelik ortaya çıkan ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan çarpıklık ve basıklık katsayısı -1 ile +1 aralığında yer almaktadır. Bu durum histogram, Q-Q ve kutu çizgi grafiği ile birlikte değerlendirildiğinde EGBA'dan elde edilen puanların normal dağılımından fazla uzaklaşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle t-Testi ve ANOVA testleri uygulanmıştır. İfade edilen değerlerin hesaplanmasında ISTATISCA, XL-STAT, FACTOR 9.0, JMETRİC ve SPSS 18 programlarından yararlanılmıştır.

Etik Kurulu İzni

Araştırma bulguları Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Prof. Dr. Seyit Ateş danışmanlığında tamamlanmış ve doktora tezi olarak kabul edilmiş olan "Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının Geliştirilmesi" başlıklı araştırmada sunulmuştur. Araştırma 2020 yılından önce gerçekleştiği için etik kurul izni bulunmamaktadır. Bununla birlikte Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izninin bilgileri aşağıda belirtilmiştir.

İzin Alınan Kurum: Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı ve Tarih:92255297-605.01-E.9575043 / 29.09.2015
Konu: Araştırma İzni (Burak DELİCAN)

Bulgular

EGBA kapsamında yer alan TGA, DİA, GOA, SF, YF ve TYB testlerine yönelik alınan toplam puanlar cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, SED ve okula başlama yaşı değişkenleri açısından değerlendirilmiştir.

Tablo 2'de EGBA kapsamında yer alan testlerin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2.
EGBA Kapsamında Yer Alan Testlerin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Test	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Etki Büyüklüğü
TGA	Kız	397	11,34	2,82	779	4,12	0,00	0,01
	Erkek	384	10,48	2,95				
DİA	Kız	397	11,65	4,72	779	3,08	0,00	0,01
	Erkek	384	10,61	4,75				
GOA	Kız	397	9,68	2,42	779	0,36	0,71	
	Erkek	384	9,61	2,51				
SF	Kız	397	30,91	11,52	779	1,69	0,09	
	Erkek	384	29,47	12,19				
YF	Kız	397	8,27	4,18	779	2,34	0,02	0,01
	Erkek	384	7,54	4,52				
TYB	Kız	397	7,60	3,74	779	2,06	0,04	0,01
	Erkek	384	7,50	3,69				
EGBA	Kız	397	77,65	22,54	779	2,40	0,02	
	Erkek	384	73,77	23,02				

Tablo 2'de ifade edilen veriler incelendiğinde EGBA kapsamında yer alan testlerden elde edilen puanlar açsından TGA ve DİA testlerinden alınan puanlarda kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı olarak farklılık bulunmaktadır. GOA, SF, YF ve TYB testlerinden alınan puanlarda ise cinsiyet açısından bir farklılaşma olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 3'te EGBA kapsamında yer alan testlerin okul öncesi eğitim değişkenine göre t-Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3.
Alt Testlerden Alınan Toplam Puanların Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Test	O. Ö. Eğitim	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Etki Büyüklüğü
TGA	Hayır	311	10,47	2,96	779	3,48	0,00	0,02
	Evet	470	11,21	2,85				
DİA	Hayır	311	10,20	4,70	779	4,51	0,00	0,02
	Evet	470	11,76	4,70				
GOA	Hayır	311	8,23	2,47	779	3,85	0,00	0,02
	Evet	470	9,92	2,42				
SF	Hayır	311	28,67	11,59	779	2,96	0,00	0,02
	Evet	470	31,22	11,96				
YF	Hayır	311	6,88	4,35	779	5,40	0,00	0,02
	Evet	470	8,58	4,25				
TYB	Hayır	311	6,67	3,71	779	4,02	0,00	0,02
	Evet	470	7,76	3,67				
EGBA	Hayır	311	71,33	21,80	779	4,51	0,00	0,03
	Evet	470	78,69	23,07				

Tablo 3'te ifade edildiği üzere EGBA kapsamında yer alan testlerden elde edilen puanlarda okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine anlamlı

olarak farklılık bulunmaktadır. Bu bulgu okul öncesi eğitim alan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Tablo 4'te EGBA kapsamında yer alan testlerin SED değişkenine göre Anova Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.
EGBA Kapsamında Yer Alan Testlerin SED'e Göre Anova Testi Sonuçları

	SED	n	$\overline{X}$	ss	Var. Kay.	Kareler T.	sd	Kareler Ort.	F	p	A. Fark	Etki B.
TGA	D	305	10,36	3,02	G. Arası	166,73	2	83,36	9,99	0,00	1 - 2	
	O	209	11,10	2,85	G. İçi	6490,34	778	8,34			1 - 3	0,03
	Y	267	11,41	2,75	Toplam	6657,07	780					
	Top	781	10,92	2,92								
DİA	D	305	9,69	4,64	G. Arası	1160,27	2	580,13	27,2	0,00	1 - 2	
	O	209	11,54	4,87	G. İçi	16563,66	778	21,29			1 - 3	0,07
	Y	267	12,49	4,35	Toplam	17723,93	780				2 - 3	
	Top	781	11,14	4,76								
GOA	D	305	8,14	2,57	G. Arası	137,24	2	68,62	11,55	0,00	1 - 2	
	O	209	9,81	2,28	G. İçi	4619,72	778	5,93			1 - 3	0,03
	Y	267	10,10	2,39	Toplam	4756,96	780					
	Top	781	9,65	2,46								
SF	D	305	27,41	10,7	G. Arası	6150,2	2	3075,1	23,04	0,00	1 - 2	
	O	209	29,54	12,1	G. İçi	103831,2	778	133,4			1 - 3	0,06
	Y	267	33,92	11,9	Toplam	109981,5	780				2 - 3	
	Top	781	30,21	11,8								
YF	D	305	7,09	3,33	G. Arası	167,42	2	83,711	7,154	0,00	1 - 2	
	O	209	7,93	3,41	G. İçi	9045,43	778	11,702			1 - 3	0,03
	Y	267	7,99	3,51	Toplam	9212,86	780					
	Top	781	7,67	3,44								
TYB	D	305	6,97	3,77	G. Arası	529,12	2	264,56	19,98	0,00	1 - 3	
	O	209	6,68	3,69	G. İçi	10235,09	778	13,241			2 - 3	0,03
	Y	267	8,68	3,36	Toplam	10764,22	780					
	Top	781	7,33	3,72								
EGBA	D	305	61,11	21,7	G. Arası	26455,5	2	132227	26,98	0,00	1 - 2	
	O	209	77,06	23,1	G. İçi	390693,8	778	490,2			1 - 3	0,06
	Y	267	82,76	22,8	Toplam	417149,3	780				2 - 3	
	Top	781	75,76	22,8								

Tablo 4'te ifade edildiği üzere, TGA, DİA, GOA SF, YF ve TYB testlerinden alınan puanlar, gruplar arasında anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Anova testi sonuçlarına göre TGA testinde, orta ve yüksek sosyo-ekonomik gruplarda yer alan öğrencilerin, alt sosyo-ekonomik grupta yer alan öğrencilere göre daha başarılı oldukları ifade edilebilir. DİA testinde düşük, orta ve yüksek SED'de yer alan öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre SED arttıkça DİA testinden alınan puanların da artış gösterdiği ifade edilebilir. GOA testinde orta ve yüksek SED'de yer alan öğrencilerin düşük SED'de bulunan öğrencilere göre daha başarılı oldukları ifade edilebilir. SF testinde düşük, orta ve yüksek SED'de yer alan öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre SED arttıkça SF testinden alınan puanların da artış gösterdiği ifade edilebilir. YF testinde orta ve yüksek SED'de yer alan öğrencilerin düşük SED'de yer alan öğrencilere göre daha başarılı oldukları ifade edilebilir.

Tablo 5'te EGBA kapsamında yer alan testlerin okula başlama yaşı değişkenine göre Anova Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5.
EGBA Kapsamında Yer Alan Testlerin Okula Başlama Yaşı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kareler T.	sd	Kareler Ort.	F	p	A. F.
TGA	60 – 66	13	9,92	3,22	G.Arası	17,79	3	5,93	0,69	0,55	
	67 – 72	251	10,90	2,93	G. İçi	6639,2	777	8,54			-
	73 – 78	385	11,0	2,86	Toplam	6657,0	780				
	78 – 84	132	10,79	3,02							
	Toplam	781	10,92	2,92							
DİA	60 – 66	13	10,23	4,98	G.Arası	188,9	3	62,97	1,79	0,14	
	67 – 72	251	11,25	4,81	G. İçi	17535,0	777	22,56			-
	73 – 78	385	11,45	4,66	Toplam	17723,9	780				
	78 – 84	132	10,12	4,85							
	Toplam	781	11,14	4,76							
GOA	60 – 66	13	9,38	2,18	G.Arası	11,6	3	3,868	0,63	0,59	
	67 – 72	251	9,64	2,38	G. İçi	4745,3	777	6,107			-
	73 – 78	385	9,74	2,43	Toplam	4756,9	780				
	78 – 84	132	9,41	2,74							
	Toplam	781	9,65	2,46							
SF	60 – 66	13	27,76	10,98	G.Arası	395,8	3	131,9	0,93	0,42	
	67 – 72	251	30,53	12,35	G. İçi	109585,7	777	141,0			-
	73 – 78	385	30,54	11,66	Toplam	109981,5	780				
	78 – 84	132	28,84	11,63							
	Toplam	781	30,21	11,87							
YF	60 – 66	13	6,35	3,15	G.Arası	63,1	3	21,0	1,77	0,15	
	67 – 72	251	7,85	3,34	G. İçi	9149,6	777	11,8			-
	73 – 78	385	7,75	3,45	Toplam	9212,8	780				
	78 – 84	132	7,21	3,60							
	Toplam	781	7,67	3,44							
TYB	60 – 66	13	8,85	3,86	G.Arası	45,177	3	15,059	1,08	0,35	-
	67 – 72	251	7,12	3,53	G. İçi	10719,0	777	13,885			
	73 – 78	385	7,39	3,86	Toplam	10764,2	780				
	78 – 84	132	7,35	3,65							
	Toplam	781	7,33	3,72							
EGBA	60 – 66	13	65,65	27,01	G.Arası	3027,0	3	1009,0	1,93	0,12	
	67 – 72	251	76,08	23,18	G. İçi	414122,3	777	520,2			-
	73 – 78	385	76,86	22,44	Toplam	417149,3	780				
	78 – 84	132	73,05	22,65							
	Toplam	781	75,76	22,84							

Tablo 5'te ifade edilen veriler incelendiğinde ilkokula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin EGBA'dan aldıkları puanların okula başlama yaşı açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle EGBA kapsamında yer alan TGA, DİA, GOA, SF, YF ve TYB testlerinden alınan puanlar ile okula başlama yaşı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın örnekleminde 397 kız, 384'ü erkek olmak üzere 60 – 78 ay yaş aralığında olan 781 birinci sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Örneklemde yer alan öğrencilerin 311'i okul öncesi eğitim almış, 470'i okul öncesi eğitim almamıştır. Sosyo-ekonomik düzey (SED) açısından öğrencilerin %39,1'i düşük, %26,8'i orta ve %34,2'si yüksek düzeylerde bulunmaktadır. Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracında yer alan testlerden elde edilen veriler cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, SED ve okula başlama yaşı değişkenleri açısından incelenmiştir. Sonuçlar şu şekildedir;

Temel Görsel Algı (TGA) Testinden elde edilen puanların cinsiyet, okul öncesi eğitim ve SED değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. TGA Testinde kız öğrencilerin erkek

öğrencilerden daha başarılı; okul öncesi eğitim alanların okul öncesi eğitim almayanlardan daha başarılı; orta ve yüksek SED'den gelen öğrencilerin düşük SED'den gelen öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okula başlama yaşı değişkenine göre ise TGA Testinden alınan puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Dinleme/İzleme ve Anlama (DİA) Testinden elde edilen puanların cinsiyet, okul öncesi eğitim ve SED değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. DİA Testinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı; okul öncesi eğitim alanların okul öncesi eğitim almayanlardan daha başarılı; orta ve yüksek SED'den gelen öğrencilerin düşük SED'den gelen öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okula başlama yaşı değişkenine göre ise DİA Testinden alınan puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Görsel Okuma ve Anlama (GOA) Testinden elde edilen puanların okul öncesi eğitim ve SED değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. GOA Testinde okul öncesi eğitim alanların okul öncesi eğitim almayanlardan daha başarılı; orta ve yüksek SED'den gelen öğrencilerin düşük SED'den gelen öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okula başlama yaşı ve cinsiyet değişkenlerine göre ise GOA Testinden alınan puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Sesbilgisel Farkındalık (SF) Testinden elde edilen puanların okul öncesi eğitim ve SED değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. SF Testinde okul öncesi eğitim alanların okul öncesi eğitim almayanlardan daha başarılı; orta ve yüksek SED'den gelen öğrencilerin düşük SED'den gelen öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okula başlama yaşı ve cinsiyet değişkenlerine göre ise SF Testinden alınan puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Yazı Farkındalığı (YF) Testinden elde edilen puanların okul öncesi eğitim ve SED değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. YF Testinde okul öncesi eğitim alanların okul öncesi eğitim almayanlardan daha başarılı; orta ve yüksek SED'den gelen öğrencilerin düşük SED'den gelen öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve Okula başlama yaşı değişkenlerine göre ise YF Testinden alınan puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Temel Yazma Becerileri (TYB) Testinden elde edilen puanların okul öncesi eğitim ve SED değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. TYB Testinde okul öncesi eğitim alanların okul öncesi eğitim almayanlardan daha başarılı; yüksek SED'den gelen öğrencilerin düşük ve orta SED'den gelen öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve Okula başlama yaşı değişkenine göre ise TYB Testinden alınan puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracında yer alan testlerden elde edilen toplam puanların okul öncesi eğitim ve SED değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracında yer alan testlerde okul öncesi eğitim alanların okul öncesi eğitim almayanlardan daha başarılı; orta ve yüksek SED'den gelen öğrencilerin düşük SED'den gelen öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okula başlama yaşı ve cinsiyet değişkenlerine göre ise Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracında yer alan testlerden alınan puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmalar okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde aile, evdeki okuryazarlık çevresi, oyun, sosyo—ekonomik düzey, okul öncesi eğitim durumu, iletişim araçları gibi pek çok faktörün önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Akyol, 2007; Alisinanoğlu ve Şimşek, 2012; Greenstein, 2016; Mielonen ve Paterson, 2009; Mills, 2015; Neumann ve Neumann, 2014; Oktay, 2007; Strickland ve Riley Ayers, 2007; Van Vechten, 2013). Özellikle okul öncesi eğitimin bu süreçte erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu bilinse de bu tür destekler her çocuk için aynı ilerlemeyi sağlamayabilmektedir (Lonigan, Allan ve Lerner, 2011 s. 499). Bununla birlikte erken okuryazarlık becerileri açısından destek sağlanması gereken çocuklar olabileceği gibi bu desteğe ihtiyacı olmayan çocuklar da olabilmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçların da bu durumu destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulmaktadır:

- Araştırma sonuçları çocukların okuryazarlık gelişimi açısından farklı düzeyde olduklarını göstermektedir. Aileler erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilmiş

araçları uygulattırarak çocuklarının okuryazarlık becerilerinin gelişimi hakkında bilgi sahibi olabilirler.

- Araştırma sürecinde ulaşılan sonuçlar farklı sosyo-ekonomik arka plana sahip çocukların okuryazarlık düzeylerinin aynı olmadığını göstermektedir. Özellikle orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi önerilmektedir. Bu doğrultuda düzenli ve sistematik olarak resimli çocuk kitapları ile etkileşimli kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirilebilir.
- Araştırma sonuçları, erken okuryazarlık becerileri açısından okul öncesi eğitim alanların okul öncesi eğitin almayanlardan daha başarılı olduklarını göstermektedir. Aileler çocuklarının okul öncesi eğitime dahil olmasını sağlamalıdırlar.
- Araştırma sonuçlarına göre erken okuryazarlık becerileri açısından, çocuklar ilkokula geldiklerinde farklı gelişim özellikleri göstermektedir. Sınıf öğretmenleri ya da uygulayıcılar ilkokulun başlangıcında çocukların okuma yazmaya hazırbulunuşluk durumlarını belirlemeye yönelik geliştirilmiş araçları uygulayarak çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimi hakkında bilgi sahibi olabilirler.
- Sınıf öğretmenleri program oluşturma sürecinde okuma yazmaya hazırbulunuşluğu değerlendirmeye yönelik geliştirilen araçlarından elde edilen sonuçları dikkate alarak çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler, oyunlar ve çalışmalar tasarlayabilirler.
- Sınıf öğretmenleri sınıflarında bulunan tüm öğrencilere okuma yazmaya hazırbulunuşluğu değerlendirmeye yönelik geliştirilen araçları uygulayarak çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilirler. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde yapılacak çalışmaları belirlemede bu sonuçlardan faydalanabilirler.
- Araştırma sonuçları cinsiyet, okul öncesi eğitim ve sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından çocukların okuryazarlık gelişimlerinin farklı gelişim özellikleri taşıdığını göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda eğitim yöneticileri okuryazarlık gelişimini değerlendirmeye yönelik oluşturulmuş araçları, formel olarak, ilkokulun başlangıcında çocuklara uygulanmasını sağlayabilirler.
- Eğitim yöneticileri okul öncesi dönemden itibaren çocukların okuryazarlık gelişimlerini takip edebilecekleri bir sistem oluşturarak okuryazarlık becerilerinin gelişimini değerlendirmeye yönelik geliştirilen araçlardan elde edilen sonuçları bu sistem içinde kayıt altında tutabilirler.

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmada 1. yazarın katkı oranı %50, 2. yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki yoktur.

Kaynaklar

Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (Yeni Programa Uygun 6. Baskı). Ankara: Pegem

Alisinanoğlu, F. ve Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *2*(2), 1-14.

Aram D. ve Biron S. (2004) Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, *19*, 588–610.

Aram, D. ve Levin, I. (2001). Mother–child joint writing in low ses sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development, 16*, 831–852.

Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(3), 8 – 22.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem.

Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk üniversitesi, Konya.

Damarlı Oçak, S. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma-yazma başarısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi, İstanbul.

Delican, B. (2013). *Uyum ve hazırlık çalışmaları programının ilk okuma yazmaya hazıroluşluğa etkisi ve uygulamaya ilişkin öğretmen görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.

Delican, B. ve Ateş, S. (2021). Erken okuryazarlık gelişimini belirleme aracının geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*. (Baskıda)

DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. California: Sage

Dodd, B., Crosbie, S., Mcıntosh, B., Teitzel, T. ve Ozanne, A. (2003). Pre-reading inventory of phonological awareness™ (pipa). http://www.pearsonclinical.com/language/products/100000238/pre-reading-inventory-of-phonological-awareness-pipa.html adresinden erişildi.

Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe üniversitesi, Ankara.

Erkan, S. (2011). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40, 186 – 197.

Gökkuş, İ. (2016). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.

Greenstein, T. (2016) How does the development of early literacy skills and the partnership between a child's home and school promote literacy success? https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/4227 adresinden erişildi.

Hanson, E. ve Robinson, H.A. (1967). reading readiness and achievement of primary grade children of different socio-economic strata. *The Reading Teacher*, 21(1), 52 – 56.

Hoover, H.D., Dunbar, S.B. & Frisbie, D.A. (2013). Iowa test of basic skills (itbs). http://www.setontesting.com/iowa-tests/ adresinden erişildi.

Kadıoğlu, H. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara üniversitesi, İstanbul.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Kılıçarslan, F. (1997). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki anaokulu çocuklarının okumaya hazır olma durumu.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe üniversitesi, Ankara.

Kim, D., Kim, W. ve Lee, K. (2007). The relationship between phonological awareness and early reading for first grade Korean language learners with reading difficulties. *Asia Pacific Education Review*, *8*(3), 426-434.

Kızıltaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk üniversitesi, Erzurum.

Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K. ve Rashotte, C. A. (2007). *Topel: Test of preschool early literacy*. Texas: Pro-Ed.

Lonigan, C.J., Allan, N.P. ve Lerner, M.D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities**.** *Psychology in the Schools*, *48*(5), 488 – 501.

Lonigan, C.J., Burgess, S.R. ve Anthony, J.L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*. *36*(5), 596 – 613.

Mayer, K. (2007). Emerging knowledge about emerging writing. *Young Children*, *62*, 34-40.

MEB, (2005). *ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.

MEB, (2012). 12 *yıl zorunlu eğitim sorular – cevaplar.* Ankara: MEB http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf adresinden erişildi.

MEB, (2015). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2013-2014*. Ankara: MEB. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf adresinden erişildi.

MEB, (2017). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016-2017*. Ankara: MEB. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf adresinden erişildi.

Mielonen, A. ve Paterson, W. (2009). Developing literacy through play. *Journal of Inquiry and Action in Education*, *3*(1), 15 – 46.

Mills, K.A. (2015). *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Toronto: Multilingual Matters. https://eprints.qut.edu.au/63068/15/63068s.pdf adresinden erişildi.

Morris, D., Bloodgood, J. ve Perney, J. (2003). Kindergarten predictors of first and second grade reading achivement. *The Elementry School Journal,* 104(2), 93 -109.

Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool.* New York: The Guilford.

Neumann, M. M. ve Neumann, D. L. (2014). Touch screen tablets and emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, *42*(4), 231-239.

Oktay, A. (2010). İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler. Oktay, A. (Ed). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları. (*21-34). Ankara: Pegem.

Pehlivan, D. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova üniversitesi, Adana.

Riley, J. (2006) *Learning in the years a guide for teachers of children 3*-7. Wiltshire: Cromwell

Strickland, D. S. (1998). Teaching Phonics Today: A Primer for Educators. Order Department, *International Reading Association.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470299.pdf adresinden erişildi.

Süel, E.E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul üniversitesi, İstanbul.

Taner, M. ve Başal, H.A. (2005). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* XVIII (2), 395 -420*.*

Teale, W. H. ve Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. *Emergent literacy: Writing and reading*, 7-25.

Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(161), 64-75.

Van Vechten, D. (2013). *Impact of home literacy environments on students from low socioeconomic status backgrounds.* (Master's thesis). 2016.http://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1249&context=education_ET adresinden erişildi.

Vellutino, F. R. ve Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly (19)*, 321-363.

Wagner, R., Torgesen, J., Rashotte, C. & Pearson, N.A. (2013). Comprehensive test of phonological processing – Second edition. http://www.proedinc.com/customer/productview.aspx?id=5187 adresinden erişildi.

Warren-Leubecker, A. ve Carter, B.W. (1988). Reading and growth in metalinguistic awareness: Relations to socioeconomic status and reading readiness*. Child Development,* 59, 728-742.

Whitehurst, G. ve Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development,* 69(3), 848-872.

Wiig, E. ve Secord, W. (2010). Emerging Literacy Language Assessment. http://www.superduperinc.com/products/view.aspx?stid=115#.VKQCh9KsUrk adresinden erişildi.

Yazıcı, E. (2010). *61 -72 aylık çocuklar için okuma yazma becerileri araştırma testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

The main purpose of this research was to examine the literacy development of first grade elementary school students. In line with this main purpose, literacy development of primary school first grade students was determined in terms of variables of pre-school education, gender, socio-economic level, and schooling age.

Method

The research was carried out in a descriptive survey model by the structure of quantitative research. The sample of the study included 781 first grade students between the ages of 60 and 84 months. 397 of the students in the sample are girls and 384 of them are boys; 311 of them received pre-school education, 470 of them did not receive pre-school education; 39.1% of them are at a low socio-economic level, 26.8% are at medium and 34.2% are at a high socio-economic level. The Early Literacy Development Determination Tool (EGBA) created by Delican and Ateş (2021) was used as a data collection tool in the study. Basic visual perception, listening/watching and comprehension, visual reading and comprehension, phonological awareness, print awareness, and basic writing skills were examined within the scope of early literacy skills of first grade primary school students, and their relations with variables were questioned.

Result and Discussion

Research results are as follows; In terms of gender, scores from the Basic Visual Perception test differ significantly in favor of female students. There is no significant difference in terms of gender in the scores obtained from the Listening / Watching and Comprehension, Visual Reading and Comprehension, Phonological Awareness, Print Awareness, and Basic Writing Skills Tests. In terms of pre-school education, there is a significant difference in all subtests in favor of those who receive pre-school education. In terms of socio-economic level, according to the scores obtained from Basic Visual Perception and Visual Reading and Comprehension Tests, it was concluded that children with medium and high socio-economic levels are more successful than students with low socio-economic levels. In terms of the scores obtained from the Listening, Monitoring and Comprehension, Phonological Awareness, Print Awareness and Basic Writing Skills Tests, children with high socio-economic level are more It has been concluded that they are successful. It was concluded that there was no significant difference between the scores obtained from all subtests in terms of the school starting age variable.

Yücel Çetin, D. ve Mangır, M. (2021). Çocuk kitaplarında cinsiyet algısının dile yansıması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 166-187.

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

Geliş/Received: 24.09.2020 Kabul/Accepted:22.01.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Çocuk Kitaplarına Yansıması*

*Derya YÜCEL ÇETİN***
*Mediha MANGIR****

Öz

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında yayımlanan ve 2018 yılında yürürlükten kaldırılan ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanmış 100 Temel Eser'in söz konusu eğitim-öğretim kademesinde yakın zamana kadar en çok tercih edilen kitap listesi olduğu varsayımından hareketle bu kitaplara toplumsal cinsiyet rollerinin ne şekilde yansıdığının tespiti amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 100 Temel Eser metinleri içerisindeki toplumsal cinsiyeti yansıtan ifadeler tespit edilmiştir. Araştırmanın verileri, 100 Temel Eser içerisinde yer alan Türk edebiyatına ait olaya dayalı metinlerden tarama modeli ile elde edilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik olarak veriler belirlenen kategoriler çerçevesinde değerlendirilmiş, kategori türlerinden ise 'kişilere ve aktörlere göre kategoriler' seçilmiştir. Araştırmanın ana izleği çocuk kitaplarında eril ve dişil cinsiyetin ne şekilde yansıtıldığıdır. Ana izleğe bağlı olarak alt kategoriler; "dişil cinsiyeti aşağılayıcı söylemler, eril cinsiyeti yüceltici söylemler, dişil ve eril cinsiyetin günlük yaşamdaki rolleri" olarak belirlenmiştir. Belirlenen kategorilere ait tüm veriler araştırmaya dâhil edilmiş ve içerik analizi türlerinden frekans analizi ile verilerin sıklık ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Hesaplanan sıklık ve yüzdeler tablolarda gösterilmiş ve yorumlanmıştır. İlgili kategorilere ait verilerin tamamına, çalışmanın hacmini artırmaması sebebiyle yer verilmemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle 100 Temel Eser'de toplumsal cinsiyet rollerinin adalet temelli bir anlayışla sunulmadığı, aksine eril cinsin pek çok konuda dişil cinsten üstün görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Çocuk Edebiyatı, Toplumsal Cinsiyet, 100 Temel Eser

Reflection of Gender Perception on Language in Children's Books

Abstract

Based on the assumption that the 100 Basic Works List, published by the Ministry of National Education in 2005 and annulled in 2018, was the most preferred book list until recently for the secondary school students, this study aims to determine whether gender perception in these books has been presented in a justice-based understanding or not. In line with this objective, expressions which reflects gender in 100 Basic Works texts were detected. The data of the research were obtained from the narration-based texts of Turkish literature included in 100 Basic Works by scanning model. In parallel with the purpose of the research, the data have been evaluated within the scope of specified categories, and among the category types, "categories for people and actors" have been selected. The main theme of the research is how different the female and male sex are perceived in the context of gender. Subcategories depending on the main theme have been specified as "discourses degrading the feminine sex, expressions glorifying the masculine gender, the roles of the female and masculine in daily life". All data about the specified categories have

* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı "100 Temel Eser'de Cinsiyet Rollerinin Dile Yansıması" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Araştırma Görevlisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, deryayucelcetin@outlook.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-7608-5926

*** Dr. Öğretim Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mediha.mangir@omu.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-9455-7042

been included in the study and the frequency and percentages of the data were calculated with frequency analysis, which is one of the content analysis types. Calculated frequencies and percentages have been shown in tables and interpreted. All of the data about the related categories have not been presented as evidence so as not to enlarge the scope of the study. Based on the findings obtained from the research, it has been concluded that the perception of gender is not presented with a justice-based approach in 100 Basic Works, on the contrary, the masculine gender is seen as superior to the feminine gender in many issues.
Keywords: Turkish Education, Children's Literature, Gender, 100 Essential Works

Giriş

Dünya üzerindeki tüm kültürlerde insan, biyolojik nedenlere bağlı olarak genellikle kadın ve erkek olarak iki ayrı terimle karşılanır. Bu iki cins, doğuştan getirdiği hormonal, fiziksel ve bilişsel farklılıklar sebebiyle birbirlerinden ayrılır. Bunun dışında kadın ve erkeğin içinde yaşadığı çevrenin sahip olduğu kültürel anlayış, somut ve nesnel olmayan bazı özellikleri bu iki cinse yüklemeye çalışır. Bu farklar biyolojik farklar gibi her insan için genellenemez. Toplumdan topluma değişebileceği gibi aynı toplumda farklı zamanlarda yaşamış kişiler için de değişiklik gösterebilir. Türkçede biyolojik farklar 'cinsiyet' ile, içinde yaşanılan kültürün etkisiyle sonradan edinilmiş farklar ise 'toplumsal cinsiyet' kavramıyla karşılanır (Vatandaş, 2001: 31). Yeşil (2014: 12)'e göre farklı yaşantıların, farklı kültürlerin ve inançların, farklı zaman dilimlerinin etkisi toplumsal cinsiyete dinamik bir nitelik kazandırır.

Cinsiyeti doğa belirlerken, toplumsal cinsiyeti içinde yaşanılan kültür belirler. Toplumsal cinsiyet kimliği hakkındaki kabuller, bunlarla bağlantılı olan cinsel tutum ve eğilimlerin de etkisiyle çok erken yaşlarda belirlenir (Uluocak ve Aslan, 2011: 26).

Her kültür, kendi inançları ve yaşam tarzı göz önünde bulundurulduğunda pek çok açıdan birbirinden farklı özellikler taşır. Toplumdan topluma 'Kadın ve erkeğin günlük yaşamdaki rolü nedir? Kadın ve erkeğin uğraş alanları nelerdir? Kadın ve erkek nasıl giyinir?' gibi soruların yanıtları değişebilir. Kadın ve erkek için oluşturulmuş kalıp yargılar, cinsiyetlerin günlük yaşam içindeki konumlanışı ve yaşayışını doğrudan etkiler.

Toplumsal cinsiyet bağlamındaki farkların sosyo-ekonomik çevrenin etkisiyle mi yoksa biyolojik olarak farklı yaradılış özelliklerinin tesiriyle mi oluştuğu sorusu bilim insanlarını ikiye bölmüştür (Uluocak ve Aslan, 2011: 25). Özellikle beyin araştırmalarının hız kazandığı son yüzyılda cinslerin farklı beyin yapılarına sahip olduğu düşüncesi hâkim olmaya başlamıştır. Beyin yapılarındaki farklılığın daha ceninin anne karnındaki ilk oluşum haftalarında hormonların etkisiyle şekillendiği savunulmuştur (Moir ve Jessel, 2002; Fine, 2017).

Moir ve Jessel (2002: 31) yaptıkları araştırmalar neticesinde, karşı cinslere ait olarak gelişen stereotiplerin ve bu cinslere ait toplumsal değerlerin bilimsel olarak da kanıtlanabilen temelleri olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmacılar, toplumsal cinsiyet farklılıkları olarak ifade edilen durumların aslında iki cinsin beyin yapısı ve hormonlarının farklı olmasından kaynaklandığını savunur.

Bu görüşün aksini savunan araştırmacıların sayısı da yadsınamayacak kadar çoktur (Giddens, 2012; Akbalık, 2014; Powell ve Greenhaus, 2010). Çubukçu ve Sivaslıgil (2007: 8)'e göre toplumsal cinsiyet, doğuştan kazanılan biyolojik cinsiyetten farklı olarak, toplumsal ve kültürel olarak her iki cinse yüklenen rollerin toplamıdır. Birey bu rolleri doğumundan itibaren ailesi ve daha geniş toplumsal çevresindeki deneyimleri aracılığıyla öğrenir. Bu farklılıkların kaynağı, bireyin fizyolojik özellikleri değil, toplumun dayattığı sonradan öğrenilen kalıplardır.

Toplumsal cinsiyet farkları doğuştan getirilen fizyolojik özelliklerden de oluşsa sonradan da öğrenilse netice itibarıyla iki cins arasında meslek seçiminden olaylara bakış açısına, çocukluk dönemi oyunlarından çocuk yetiştirme konusuna, aile içindeki rollerden cinsler için kullanılan niteleyicilere kadar pek çok açıdan ayrım olduğu hemen hemen herkes tarafından kabul gören bir gerçektir.

Toplumsal cinsiyet rolleri söz konusu olduğunda erilin dişile göre daha avantajlı olduğu söylenebilir. Roller genellikle erkeğin lehine olacak şekilde düzenlenmiş, erkeğin mala ve güce sahip cins olma özelliği yüzyıllardır süregelmiştir (Adler, 1999: 12). Bu genel kanının oluşmasının temelinde ilk insanların savaşarak kendi bölgelerini koruma isteği yatar. Erkeğin fiziksel olarak daha güçlü oluşu savaşlarda ön plana çıkmasına vesile olmuş, bunun neticesinde de erkeğe toplumda görece daha

önemli cinsiyet olma özelliği kazandırmıştır. Erkek, toplum içindeki konumunu belirlerken bu özelliğinin artısıyla, kadına kendi çıkarlarına ters düşmeyecek roller çizmiştir. Kadın, aile ve toplum içindeki yaşantısında erkeğe göre geri planda kalmış, emek gerektiren işlerde başrolü oynamıştır. Ecevit (2012:20)'e göre kadın ve erkeğin rollerinin analizinde, erkek aile içinde olduğu kadar dış dünya ile ilişkileri açısından da incelenirken kadın sadece aile içinde oynadığı roller bağlamında bu analizin içine girmiştir.

İki cins arasındaki toplumsal cinsiyet kalıp yargıları çocukluk döneminde başlar ve çocuk büyürken onunla büyür. Daha küçücük bir bebekken 'nazlı kızım', 'aslan oğlum' sözleriyle duygulara ve düşüncelere yerleşir (Gümüşoğlu, 2016: 60). Erkek ve kız çocuk için seçilen kıyafet ve eşyaların renkleri de cinsiyete göre belirlenir ve iki ayrı kategoride üretilir. Kız çocukları için üretilen oyuncaklara bakıldığında bebek, yemek pişirme araçları, beşik, temizlik malzemeleri gibi daha çok gelecek yaşantısında kullanması beklenen araçlar olduğu görülürken; erkek oyuncakları için üretilen oyuncaklarda ise savaşçı karakterler, arabalar, iş makineleri, silahlar gibi oyuncaklar görülmektedir (Göktaş, 2020: 33). İstisnalar olsa da bebekliğinden beri arabayla oynayan bir cinsin şoförlüğe daha yatkın olması beklenen bir sonuçtur. Aynı şekilde tüm çocukluğunda oyuncak mutfak malzemeleri ile oynayan bir kız çocuğunun büyüdüğünde mutfak işlerinde başarılı olması oldukça doğaldır. Burada kastedilen aşçılık mesleğinde hangi cinsin daha başarılı olduğu değil günlük yaşamda aile içi mutfak işlerinde hangi cinsin daha aktif olduğudur.

Çocuk okul çağına geldiğinde sosyal çevrenin daha fazla etkisinde kalır. Okul öncesi dönemde çocukların karakter ve düşünce yapısı aileye, çevreye ve günümüzde çok etkili olan kitle iletişim araçlarının ilettiği mesajlara göre şekillenir (Güder, Ay, Saray ve Kılıç, 2017). Okul çağında ise çocuk, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden etkilenerek toplumun kültürel kimliğine bürünür. Hatta bu dönem çocukları okumayı öğrendikleri andan itibaren karşılaştıkları tüm yazılı materyallerden kendilerine olumlu veya olumsuz düşünceler katar. Çocuk, yaşadıkları ve okuduklarından edindiği tecrübe ile kendine bir dünya görüşü oluşturur. Bu görüş olumsuz anlamda şekillenmeden önce, çocuğu adalet temelli cinsiyet algısı oluşturacak eserler ile buluşturmak gerekir. Elbette bir sanat eserinin eğitsel bir kaygıyla ya da doğru model sunma-yanlış model sunma ikilemiyle oluşturulması beklenmez (Dökmen, 2017: 143). Bu nedenle aile ve öğretmenlere çocuğun seviyesine uygun eser seçimi konusunda büyük görev düşer.

Ana malzemesi dil olan ve metinler vasıtasıyla işlenen Türkçe dersi, öğrenciyi doğru eserlerle buluşturmada en büyük paya sahiptir. Gündüz ve Şimşek (2011: 61)'e göre ders kitaplarındaki metinleri okutmak okuma zevki ve alışkanlığı kazandırmada yeterli değildir. Öğretmen, ders kitabı dışında da Türkçenin güzel kullanıldığı metinleri bulup sınıfa getirmeyi ve öğrencilere okutmayı ilke edinmiş olmalıdır. Çünkü çocuklar bu ürünleri okuyarak kendi beğenilerini geliştirir ve okuma isteği duydukça da çocukların okuma alışkanlığını kazanması beklenir (Arı ve Okur, 2019: 309). Şirin (2007: 31)'e göre okuma becerisinin kazandırılmasında en etkili yöntem, nitelikli çocuk edebiyatı örneklerinin çocuğa sunulmasıdır.

Dil, toplumun hayat felsefesinden, değerlerinden, kadına ve erkeğe bakış açısından bağımsız olmadığı için (Çolak, 2019: 109) seçilen eserlerin dili öğrencilerin seviyesine uygunluğu esas alınarak incelenmelidir. Ortaokul öğrencilerinin alıcı söz varlığına kazandırılması beklenen sözcükler ve sözcük gruplarının bilişsel ve zihinsel gelişimlerine uygun olup olmadığı ancak bu sayede tespit edilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2018'de yayımladığı genelge ile 2005 yılından beri yürürlükte olan 100 Temel Eser uygulamasına son vermiştir. Bu tarihe kadar 100 Temel Eser, Türkçe öğretmenleri tarafından öğrencilere önerilmesi beklenen kitap listesiydi. Bu uygulamanın yürürlükten kaldırılması ile her öğretmen kendi deneyimlerine dayanarak kitap önerisi listesi hazırlamaktadır.

100 Temel Eser uygulamasının 13 sene yürürlükte kalması ve yürürlükten kalkmasından bu yana geçen kısa süre, ortaokul öğrencileri tarafından okunan kitapların çoğunun bu listeden oluştuğunu düşündürmektedir.

Türkiye'de geçmişten günümüze en çok tartışılan konulardan biri kadın ve erkek rollerinin adaletsiz dağılımıdır. Günlük yaşamda kadının hep ikinci plana atılması, ev işlerinden sorumlu cins olarak kadının görülmesi, çalışma hayatı söz konusu olduğunda kadının statüsü düşük işlerde

çalıştırılması ya da erkekle aynı işi yapsa dahi daha düşük ücret alması, fiziksel veya psikolojik şiddet söz konusu olduğunda akla hemen kadının gelmesi vb. bu adaletsizliğin akla gelen ilk göstergeleridir.

Kadın ve erkek arasındaki adaletsizliğe dayalı algının kırılması ancak eğitim ile mümkündür. İstendik yönde davranış değişikliği, çocuğun kendi yaşantıları yoluyla çevresinde olup bitenleri özümsemesiyle olabileceği gibi iyi bir öğretmen rehberliğinde seçtiği okuma kitaplarını içselleştirerek de gerçekleşebilir. Bu bağlamda Türkçe dersi ve öğretmenleri, diğer derslere oranla öğrencileri daha çok eserle buluşturması bakımından önemlidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) özel amaçlarından biri "okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması"dır. Öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmesi amaçlanıyorsa okuyacağı eserlerin seçimi konusunda oldukça hassas davranılmalıdır.

Araştırmada, toplumsal cinsiyet rollerinin çocuk kitaplarına ne şekilde yansıdığının tespiti amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada yanıtı aranan problem soruları şunlardır:

Toplumsal cinsiyet rolleri çocuk kitaplarına yansımış mıdır?

Çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyeti hangi göstergeler karşılar?

100 Temel Eser'de yer alan çocuk kitapları, adalet temelli cinsiyet algısı oluşturmak için Türkçe dersi kapsamında öğrencilere güvenle önerilebilir mi?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, toplumsal cinsiyet rollerinin çocuk kitaplarına ne şekilde yansıdığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırma, tarama modeli niteliği taşımaktadır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır" (Karasar, 2011: 77).

Veri Kaynakları

Millî Eğitim Bakanlığı (2005), Türkçe öğretmenlerine yol gösterici olması ve eğitimde birliği sağlamak amacıyla 100 Temel Eser adı altında bir kitap listesi belirlemiştir. Bu liste içerisinde; ortaokul düzeyine uygun olduğu düşünülen, Türk ve yabancı yazarlar tarafından kaleme alınan ve farklı edebî türlerden oluşan kitaplar yer alır. MEB'in bu uygulaması yaklaşık on üç yıl yürürlükte kalmış, 17.12.2018 tarihinde yayımlanan bir genelge ile 100 Temel Eser uygulamasına son verilmiştir. Araştırmada, 100 Temel Eser uygulamasının yakın zamanda son bulması hasebiyle ortaokul öğrencileri tarafından en çok okunan kitapların bu listedeki kitaplar olduğu varsayılmıştır.

Araştırmada incelenen dokümanlar, MEB (2005) tarafından ortaokul seviyesindeki öğrencilere önerilen 100 Temel Eser içinden seçilmiştir. 100 Temel Eser, Türk ve dünya edebiyatından seçilen eserlerden oluşur.

100 Temel Eser'de bulunan yabancı yazarların eserleri, Türk yaşayışını ve Türklerin cinsiyet algısını yansıtmayacağı düşüncesi ile araştırmaya dâhil edilmemiştir. 100 Temel Eser'de bulunan Türk edebiyatı seçkileri hikâye, roman, şiir, masal, deneme, anı gibi türlerin yanı sıra; atasözü, deyim, özlü sözler, tekerleme, mâni ve ninnilerin derlendiği eserlerden oluşmaktadır.

Bu araştırmada, 100 Temel Eser'de geçen toplumsal cinsiyet rolleri metin içi bağlamdan hareketle cümle düzeyinde incelenmiştir. Şiir, deneme, atasözü, deyim, özlü sözler, tekerleme, mâni, ninni gibi edebî türlerdeki eserlerin derleme niteliğinde olması ve bu metinlerde anlatısal bağlamın bulunmaması nedeniyle araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Aktaş (2009)'a göre edebî metin; düşünülen, tasarlanan gerçekliği eserin ortaya konulduğu dönemin düşünüş şekli, zevki ve anlayışından hareketle yorumlayıp dönüştürerek insana ait bir özelliği somutlaştırarak dile getirir. Yani edebî metin, gerçeklikten hareketle daha kapsayıcı ve kuşatıcı bir gerçeklik sunar. Bu düşünceden hareketle araştırmada Türk yaşayışını ve Türklerin cinsiyetlere yüklediği rollerin gerçekçi bir şekilde yansıtıldığı düşünülen edebî eserler incelenmiştir.

İncelenecek eserde anlatısal bağlamın olması ve metin kahramanlarını ayrıntılı tanıma imkânı; yazarın eserde yansıttığı toplumsal cinsiyet rolünü belirleme noktasında önemlidir. Bu nedenle roman, hikâye, masal ve anılardan oluşan otuz üç eser araştırmanın veri kaynaklarını oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda içerik analizi yönteminde en sık kullanılan analiz birimleri sözcük ve cümlelerdir. Araştırılan konu ile ilgili oluşturulmuş kategoriler doğrultusunda incelenen dokümanlarda geçen sözcük veya cümleler kaydedilir. Araştırmada incelenen eserler toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında taranmış; elde edilen veriler anlam bütünlüğünü bozmaması için, özgün biçimiyle, bir veya birkaç cümle şeklinde kaydedilmiştir. Önceden belirlenen kategorilere uygun verilere özellikle dikkat edilmiş, veriler eril veya dişil cinse gönderim yapmasına göre ayrıca tasnif edilmiştir.

Verileri kaydederken araştırmaya dâhil edilen cümle veya cümlelerin sonuna parantez içinde 'eser adı, sayfa numarası/satır numarası' bilgileri eklenmiş ve hangi cümlenin nereden alındığına dair bilgiye ulaşılması sağlanmıştır. Eğer kullanılacak cümle veya cümleler bir sayfanın sonu ile takip eden sayfanın başında yer alıyorsa, karışıklığa sebebiyet vermemek için, cümlenin başladığı sayfa esas alınmış ve kayıtta bir sonraki sayfanın numarası yazılmamıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan verilere içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi yönteminde en önemli aşamalardan biri araştırmanın amacına uygun kategorilerin belirlenmesidir. Kategoriler sayesinde elde edilen veriler ham veri olmaktan çıkar ve sistemli verilere dönüşür (Tavşancıl & Aslan, 2011: 72). Çalışmanın amacına uygun olarak kategori türlerinden kişilere ve aktörlere göre kategoriler seçilmiştir. Çalışmanın ana izleği çocuk kitaplarında eril ve dişil cinsiyetin ne şekilde yansıtıldığıdır. Ana izleğe bağlı olarak alt kategoriler; "dişil cinsiyeti aşağılayıcı söylemler, eril cinsiyeti yüceltici söylemler ve dişil ve eril cinsiyetin günlük yaşamdaki rolleri" olarak belirlenmiştir.

Toplumsal cinsiyet rollerinin çocuk kitaplarına yansımasını betimlemeye yönelik bu araştırmada, MEB (2005) tarafından önerilen 100 Temel Eser içinden seçilmiş anlatısal eserlerde, dişil ve eril cinsiyetin belirlenen kategoriler bağlamında elde edilen veriler içerik analizi türlerinden frekans analizi tekniği ile incelenmiştir. İlgili kategorilere ait veriler çalışmaya dâhil edilerek sıklıkları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Hesaplanan sıklıklar ve yüzdeler tablolarda gösterilmiş ve tablolardan hareketle betimlenmiştir. Tablolarda sıklık ve yüzde hesaplanırken ilgili kategorilere ait tüm veriler dâhil edilmiş fakat çalışmanın hacmini artırmaması amacıyla belli bir kısmı tanık olarak sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde içerik analizi ile elde edilen bulgular "dişil cinsiyeti aşağılayıcı söylemler, eril cinsiyeti yüceltici söylemler ve dişil ve eril cinsiyetin günlük yaşamdaki rolleri" başlıkları altında sunulmuştur.

Dişil Cinsiyeti Aşağılayıcı Söylemler

Tablo 1.
Dişil Cinsiyeti Aşağılayıcı Söylemlerin Sıklık ve Yüzdeleri

	f	%
Cinsel Obje Olarak Görülen	7	9,09
Fiziksel Olarak Öne Çıkan	9	11,68
Güçsüz ve Korunmaya Muhtaç	4	5,19
Küfür ve Argo Malzemesi	24	31,16
Zihinsel Olarak Geri	9	11,68
Eril Cinsiyete Muhtaç	9	11,68
Diğer	15	19,48
Toplam	77	100

Bu bölümde, taranan eserler dişil cinsiyeti aşağılayıcı söylemler bağlamında incelenmiş ve 77 veriye ulaşılmıştır. Dişil cinsiyeti aşağılayıcı söylemler 7 alt başlık altında değerlendirilmiş ve Tablo 1'de gösterilmiştir. Dişil cinsiyetin cinsel obje olarak görüldüğü 7 (%9,09), fiziksel özellikleriyle ön plana çıktığı 9 (%11,68), güçsüz ve korunmaya muhtaç olarak görüldüğü 4 (%5,19), küfür ve argo ifadelere malzeme edildiği 24 (%31,16), zihinsel olarak geri görüldüğü 9 (%11,68), eril cinsiyete muhtaç görüldüğü 9 (%11,68) ve bu kategorilere dâhil edilemeyen diğer 15 (%19,48) veri saptanmıştır.

Taranan eserler dişil cinsiyeti aşağılayıcı söylemler bakımından incelendiğinde elde edilen veriler, yukarıdaki tabloda belirtilen alt başlıklar halinde gruplanarak aşağıda listelenmiştir:

Dişil Cinsiyetin Cinsel Obje Olarak Görülmesi

- ✓ "Ya Pakize'yi yuvarlamaya azmetmiş bir çapkın…" (Tanrı Misafiri, 53/1-2)
- ✓ "Minimini bir Rum kızı…
  -Ayol, pek küçük! dedim.
  -Küçükse sen zihninde büyüt. İki kat hayal, bir hakikat yerini tutar." (Yalnız Efe, 150/1-4)
- ✓ "Düşman, köyleri, kasabaları ateşe veriyor, erkekleri, çocukları öldürüyor, sığırları sürüp götürüyor, işe yarar ne varsa alıkoyuyor, genç kızları ve kadınları eğlence ediyormuş." (Yer Altında Bir Şehir, 39/27-30)
- ✓ "Herifi azdır. Seni öpmeye kalkışsın." (Yalnız Efe, 29/25)
- ✓ "Irza geçmiştim." (Seçme Hikâyeler, 104/29-30)

Dişil Cinsiyetin Fiziksel Özellikleriyle Ön Plana Çıkması

- ✓ "Civarın en güzel kızlarını zorla nikahına alıyor, bir hafta sonra boşayıveriyordu." (Yalnız Efe, 117/12-13)
- ✓ "Etrafında birçok genç ilaheler çırılçıplak, -tıpkı meşhur Maison Americaine'deki kızlar gibi- bellerini çökertiyor ve memelerini dışarı çıkararak şuh ve nefis reveranslar yapıyorlardı." (Yalnız Efe, 90/11-14)
- ✓ "Aman Ya Rabbi! Ya kalçaları." (Yalnız Efe, 43/16)
- ✓ "Ama matmazel de ne piliç maşallah…" (Tanrı Misafiri, 71/12-13)
- ✓ "İşte kollarım, işte gerdanım, işte göğsüm karşınızda çırılçıplaktır, dedim. Siz de içinizi bana bu kadarcık açmak samimiyetini gösteriniz." (Hep O Şarkı, 95/9-11)
- ✓ "Hayali sırtımda sıcak ürpermeler gezdiren iri, fırlak göğüslerini, dar cepkeni taşıracakmış gibi sıkıyor." (Yalnız Efe, 44/5-6)

Dişil Cinsiyetin Güçsüz ve Korunmaya Muhtaç Görülmesi

- ✓ "Burada bu kadar kız var, kadın var. Onlar bizim namusumuzdur." (Yer Altında Bir Şehir, 65/24)
- ✓ "Nazlı bir erkek gibi silah kullanmasını biliyordu. Yine bir erkek kadar cesurdu." (Yer Altında Bir Şehir, 151/8-9)
- ✓ "Kadını, gerçi, daima kendilerinden daha güçsüz görürler, ama bu güçsüzlüğe karşı duydukları acıma, çok defa, sevgi, saygı oluverir." (Benim Küçük Dostlarım, 113/13-16)
- ✓ "Ailesi, kendisini bucakta okutabilecek güce sahipti. Fakat kız çocuğu olduğundan, onu uzaklara göndermekten yana değillerdi." (Göl Çocukları, 27/11-13)

Dişil Cinsiyet İçin Küfür ve Argo İfadelerin Kullanılması

- ✓ "Ağzını bozar, 'Bire kahpe!.. Bir daha buraya gelirsen, senin bacaklarını ayırırım,' der." (Yalnız Efe, 94/7-9)
- ✓ "Külhanbeyler alay ediyorlar sakallı bir bekçi, "Vallahi benim karıdan iyi" diye gülüyor. Bir dilenci Arap karısı: "Bunun kaltak karısının gözü kör olsun!" diye bağırıyordu." (Tanrı Misafiri, 93/6-9)
- ✓ "Haspam düşmüş bayılmış." (İnci'nin Maceraları, 80/17)
- ✓ "Oynak kız kılığındaki bu Keloğlan, nâmeyi alıp çekilmiş de geceyi beklemiş." (Keloğlan Masalları, 105/1-2)

- ✓ "Adamın karısı da oynak aşüftenin biri imiş. Kocasının bir yere gitmesini fırsat bilir, hovardasını içeri alırmış." (Keloğlan Masalları, 48/25-27)
- ✓ "Bu deli kızın sözüyle, ne idiği belirsiz, numaracı, hırsız, şırfıntı bir sokak kızını evime alacağım ha?" (İnci'nin Maceraları, 85/12-14)
- ✓ "…bu kızı fazla hoppa ve züppe buluyordu, gayriihtiyarî, ondan ürküyordu." (Tanrı Misafiri, 148/6-7)
- ✓ "Aman ağam, sen bana ne yüz ne de ikiyüz lira verdin. Anana mı verdin, oynaşına mı yedirdin?" (Keloğlan Masalları, 63/4-5)
- ✓ "Eksik etek olmasaydın, ben siye (sana) gursuturdum! Ne fayda eksik eteksin!..." (Benim Küçük Dostlarım, 113/21-22)
- ✓ "Hele şu küçük yosmaya bakın!" (Hep O Şarkı, 16/18)
- ✓ "Bize eksik etek derler buralarda. Aklımız fazla ermez bizim." (Halime Kaptan, 123/15-16)
- ✓ "Kapının önünden geçerken oynakça yürüyor." (Al'lı ile Fırfırı 2, 70/2)
- ✓ "Ne yaptın be deli karı! diye haykırmış." (Sevdalı Bulut, 20/26)
- ✓ "Müeyyet, yarı şaşkın yarı müstehzi bir tebessümle karısına baktı, Pakize'de şımarık bir neşe, tuhaf bir oynaklık vardı." (Tanrı Misafiri, 53/9-11)
- ✓ "Romanlar ise bana, yoldan çıkan kadınların er geç büyük bir hüsrana uğradıklarını gösteriyordu." (Hep O Şarkı, 75/9-10)
- ✓ "Vay anasını. Bir de aptal derler köylülere." (İnci'nin Maceraları, 96/1-2)

Dişil Cinsiyetin Zihinsel Olarak Geri Görülmesi

- ✓ "Yalnız senden mi, benden de iyi bilirler…" (Yürekdede ile Padişah, 58/5)
- ✓ "Bu budala şeylerin kadın ruhu üzerindeki tesiri malûm." (Tanrı Misafiri, 28/18-19)
- ✓ "Karımın dediğine ne bakarsın, kadı efendi, benim karıcığım safçadır, tahtaları eksikçedir." (Sevdalı Bulut, 22/3-4)
- ✓ "Büyük kızını dokuz sene evvel kaçırmışlardı. Küçük kızı daha uslu akıllı çıkmış, evlenmiş barklanmıştı." (Seçme Hikâyeler, 5/13-15)
- ✓ "Sığırtmacın karısı safçaymış." (Sevdalı Bulut, 18/2-3)
- ✓ "Bu aptal karı azdırdı, kel kafamı da kızdırdı." (Keloğlan Masalları, 63/22-23)
- ✓ "Karı kısmının her şeye aklı ermez… Hele senin gibi alık olursa!" (Tanrı Misafiri, 123/21-22)
- ✓ "Halbuki kadın; çok sâf, çok görgüsüz bir mahlûk." (Tanrı Misafiri, 30/23-24)
- ✓ "Bu inişte kadınca bir acemilik vardı, ama kimsenin gözüne çarpmamıştı karanlıkta." (Halime Kaptan, 100/22-23)

Dişil Cinsiyetin Eril Cinsiyete Muhtaç Görülmesi

- ✓ "Hangi kocam? Ben dul bir kadınım…" (Tanrı Misafiri, 91/4)
- ✓ "Meselâ üç ay evvel bir gece birkaç külhanbeyi sokakta bir yalnız kadın çevirmişler…" (Tanrı Misafiri, 102/3-5)
- ✓ "Tek param pul olsun da, kızlarım dul olmasın!" (Evvel Zaman İçinde, 63/1-2)
- ✓ "Başını alıp denize çıkan kadın için her şeyi söylerler… Hiçbiri umurumda değil!" (Halime Kaptan, 128/1-2)
- ✓ "Fena bir kocaya düşmüştüm ve eğer mukadderse yirmi yaşıma basmadan boşanmış bir kadın olarak ana baba evinde kalacaktım. Ondan sonra beni artık kim alır." (Hep O Şarkı, 107/11-14)
- ✓ "Erkeksiz kalınca karı milleti tez kötüler, solar beyim, dedi." (Yonca Kız, 36/9-10)
- ✓ "Bir oğlum vardı, öldü; üç çocuğu benim başıma kaldı. Gelinimle onlara bakıyoruz. Erkeksizlik çok kötü." (Anılardan Öyküler 1, 78/24-26)

Diğer

- ✓ "Tabiî… Doğrusu para için bu zevzek kocakarının kahrı çekilmez." (Tanrı Misafiri, 40/2-3)
- ✓ "Hele çocuksuz kadınlara şeyhin mübarek nefesi iksir gibi tesir ederdi." (Tanrı Misafiri, 81/7-8)
- ✓ "Nöbetçiler başladılar kadını dövmeye. "Kadın da dövülür müymüş, hem de ihtiyar bir kadın?" diyeceksiniz." (Sevdalı Bulut, 45/17-18)

- ✓ " Yeter!" diye haykırıncaya kadar döveceksin kızı." (Sevdalı Bulut, 63/2-3)
- ✓ "…gözlerini kapar, helal süt emmiş bir eş düşünür…" (Seçme Hikâyeler, 40/21-22) düşündüğü kadın
- ✓ "Kösenin karısı da o sırada oturmuş, hovardasıyla yemek yiyormuş." (Keloğlan Masalları, 15/2-3)
- ✓ "Bir zamanlar, öteki dünyada biz iki ortak kuma idik. Bu karga da bizim kocamızdı." (Keloğlan Masalları, 185/9-10)
- ✓ "Bizim memlekette adamlar karıları kollarına bile takarlar." (İnci'nin Maceraları, 38/19-20)
- ✓ "Şu savaş bir türlü bitmedi ki biz de kadınlığımızı bilip evde oturalım!.." (Halime Kaptan, 122/13-14)
- ✓ "…oğlan olsun dersen, iki tutam olmazsa, bir tutam akıl ister, yok kız olsun dersen, o da çok ister, az ister, her halde naz ister…" (Evvel Zaman İçinde, 124/18-20)

Eril Cinsiyeti Yüceltici Söylemler

Tablo 2.
Eril Cinsiyeti Yüceltici Söylemlerin Sıklık ve Yüzdeleri

	f	%
Zihinsel Olarak İleri	9	21,95
Güçlü ve Cesur	7	17,07
Evin Reisi Konumunda	5	12,19
Dişil Cinsiyetten Üstün	6	14,63
Dişil Cinsiyetten Daha Çok Hakka Sahip	6	14,63
Diğer	8	19,51
Toplam	41	100

Bu bölümde, taranan eserler eril cinsiyeti yüceltici söylemler bağlamında incelenmiş ve 41 veriye ulaşılmıştır. Eril cinsiyeti yüceltici söylemler 6 alt başlık altında değerlendirilmiş ve Tablo 2'de gösterilmiştir. Eril cinsiyetin zihinsel olarak dişilden ileri görüldüğü 9 (%21,95), güçlü ve cesur olarak nitelendirildiği 7 (%17,07), evin reisi konumunda görüldüğü 5 (%12,19), dişil cinsiyetten üstün bir cins olarak görüldüğü 6 (%14,63), dişil cinsiyetten daha çok hakka sahip olarak görüldüğü 6 (%14,63) ve bu kategorilere dâhil edilemeyen diğer 8 (%19,51) veri saptanmıştır.

Taranan eserler eril cinsiyeti yüceltici söylemler bakımından incelendiğinde elde edilen veriler, Tablo 2'de belirtilen alt başlıklar halinde gruplanarak aşağıda listelenmiştir:

Eril Cinsiyetin Zihinsel Olarak İleri Görülmesi

- ✓ "Yalnız senden mi, benden de iyi bilirler…" (Yürekdede ile Padişah, 58/5)
- ✓ "Kimseye zararı olmayan bu insanların besili hayvanları, güzel kızları, çalışkan ve akıllı erkekleri vardı." (Yer Altında Bir Şehir, 39/20-21)
- ✓ "Hemen o ülkenin yol yordam bilir, gün görmüş, sakal ağartmış bilginlerini toplamış." (Keloğlan Masalları, 106/6-7)
- ✓ "Ama nasıl da belliydi onun erkeklerin bile zor başaracağı işlere girişeceği…" (Halime Kaptan, 118/11-12)
- ✓ "Fakat babasını dinleyecekti; o en doğruyu bilir, söylerdi." (Gümüş Kanat, 140/2-3)
- ✓ "Sazlıtepe'yi su bastığını sen gördün mü?
  -Ne ben, ne babam, ne dedem, ne de dedemin dedesi görmüş!.." (Bağrıyanık Ömer, 7/20-22)
- ✓ "Nasıl olur, hanımefendiciğim? Bir kere paşa efendimizin fikrini almadan…" (Hep O Şarkı, 102/7-8)
- ✓ "Şimdi ne yapmak fikrindesin? diye sordu. Ne emredersiniz efendim, dedim." (Hep O Şarkı, 104/15-16)

- ✓ "…oğlan olsun dersen, iki tutam olmazsa, bir tutam akıl ister, yok kız olsun dersen, o da çok ister, az ister, her halde naz ister…" (Evvel Zaman İçinde, 124/18-20)

Eril Cinsiyetin Güçlü ve Cesur Görülmesi

- ✓ "Nazlı bir erkek gibi silah kullanmasını biliyordu. Yine bir erkek kadar cesurdu." (Yer Altında Bir Şehir, 151/8-9)
- ✓ "İnsan ölürse erkek gibi ölür." (Yer Altında Bir Şehir, 65/22)
- ✓ "Sakın ağlamak falan yok ha, dedi; erkek adam ağlamaz!" (Ötleğen Kuşu, 152/6-7)
- ✓ "Kardeşi değil ya, ne olsa, bir erkek kadın yanında ağlamazdı." (Bağrıyanık Ömer, 64/23-24)
- ✓ "İçinden "Bir erkek çocuğa ağlamak yakışmaz!" diyordu." (Gümüş Kanat, 161/12-13)
- ✓ "Sen, çocuk gibi ağlamaya başladın. Erkeksin, metin ol…" (Tanrı Misafiri, 88/7-8)
- ✓ "Selim'in annesi böyle sabahları yalnız başına mektebe giden hatta ortalık karardıktan sonra komşuya gelen erkek gibi çocuğa şaşıyordu." (87 Oğuz, 116/5-7)

Eril Cinsiyetin Evin Reisi Olarak Görülmesi

- ✓ "Yengem dayımla ne soğuk konuşmuş, onu kapının önünde bırakıp gitmişti. Evin erkeği böyle mi karşılanırdı?" (Yankılı Kayalar, 74/15-17)
- ✓ "Çocukluk ve genç kızlık devirlerimle bu son bağlarımı muhafazaya, daha doğrusu halamın bir tâbiri veçhile "baba ocağını" büsbütün söndürmemeğe çalışırken…" (Hep O Şarkı, 144/9-11)
- ✓ "O nasıl söz baba? Sen evin direğisin bugüne bugün." (Halime Kaptan, 13/16)
- ✓ "Halime Abla bir şey diyemez. Bu evin erkeği benim.
  …
  Bu evin erkeği sensin ama askerliğini yapıp gelirsen." (Halime Kaptan, 67/14-17)
- ✓ "Şehzade de gözünden gözüne emanet etmezken onu orada bırakıp "ver elini babam şehri!" der…" (Evvel Zaman İçinde, 84/19-21)
- ✓

Eril Cinsiyetin Dişil Cinsiyetten Üstün Görülmesi

- ✓ "Ah, şu bir erkek olsaydı! diye içini geçirdi." (Yalnız Efe, 121/19)
- ✓ "…babam önde annemle ben arkada komşularımızın davetine bu kapıdan geçerek gitmiştik." (Hep O Şarkı, 23/13-14)
- ✓ "Çocukluğumda babam pulu bana vermişti. Ben de oğluma verecektim." (Gümüş Kanat, 150/21-22)
- ✓ "Öyle ki İbo "Erkek kızmış…" derken, başkasıyla ilgili kişisel yargılarını belirten birisinin gururuyla koltuklarını kabartıyor, hindi gibi kabarıyordu." (Gururlu Peri, 177/8-11)
- ✓ "Halime gibi erkek karıların ne yapacağı hiç belli olmazdı." (Halime Kaptan, 48/19)

Eril Cinsiyetin Dişil Cinsiyetten Daha Çok Hakka Sahip Görülmesi

- ✓ "Bu âlemin yabancısı değiliz. Biz de zamanında zamparalık ettik…" (Tanrı Misafiri, 56/15-16)
- ✓ "Haydi caddeden gidip arabaların tozunu yutacağıma, kendi kendime bir kız âlemi yapayım dedim…" (Tanrı Misafiri, 76/23-25)
- ✓ "Evet, ama erkekçe şeyler… Kadın ağzına yaraşmaz." (Tanrı Misafiri, 111/15-16)
- ✓ "Meselâ haftanın birkaç gecesini dışarda geçirir.
  Seniha - Olabilir a. Erkektir bu; işi olur." (Tanrı Misafiri, 125/17-19)
- ✓ "Birkaç karı almış, boşamış olabilirsin diye." (Bağrıyanık Ömer, 13/26)
- ✓ "Ben bir memurum… Günde on saat erkekler gibi çalışıyorum. Onlar gibi sigara içmeye neden hakkım olmasın?" (Tanrı Misafiri, 148/29-31)

Diğer

- ✓ "Kamet getirdi. Kalın, erkek, mübarek bir sesle." (Yürekdede ile Padişah, 13/4-5)
- ✓ "Ağabey… Sen erkeksin… Buna bir çare bul!..." (Tanrı Misafiri, 88/22-23)

- ✓ "Kundaktaki kardeşimi de bana bırakıyor. Öyle kızıyorum ki. Boğasım geliyor. Ben kız mıyım?" (İnci'nin Maceraları, 68/11-13)
- ✓ "Şube reisi demiş ki gelsin teslim olsun. Ona erkek sözü. Bir keresine bağışlarım." (Halime Kaptan, 69/1-2)
- ✓ "Hâlbuki şimdi kararını erkekçe bir tavır ve sesle ona söylüyordu." (Gümüş Kanat, 39/2-3)
- ✓ "Eh, oğul yok, uşak yok; koç yok, koçak yok; geçinmeyecek ne başları var!" (Evvel Zaman İçinde, 156/11-12)
- ✓ "Bakır Efe dövmekle değil, öldürse Emine'den hiddetini alamayacaktı." (Bağrıyanık Ömer, 24/14-15)
- ✓ "Kuşların, hayvanların canını yakmak hiç güzel değil ama el eline bakmaya, köleliğe dayanamaz adam olan." (Al'lı ile Fırfırı 2, 67/4-6)

Dişil ve Eril Cinsiyetin Günlük Yaşamdaki Rolleri

Tablo 3.
Dişil ve Eril Cinsiyetin Günlük Yaşamdaki Rollerinin Sıklık ve Yüzdeleri

	Kadın (f)	%	Erkek (f)	%
Mutfak İşleri	83	97,64	2	85
Evin Düzeni	21	95,45	1	22
Evin Temizlik İşleri	21	95,45	1	22
Soba- Ocak Yakımı	8	100	-	8
Ahır-Kümes ve Bahçe İşleri	14	77,77	4	18
Örgü-Dikiş İşleri	8	100	-	8
Çocuğun İhtiyaçlarını Karşılama	45	76,27	14	59
Çocuğun Eğitimi ile İlgilenme	5	41,66	7	12
Diğer	13	25	39	52

Bu bölümde, taranan eserlerden elde edilen veriler eril ve dişil cinsiyetin günlük yaşamdaki rolleri bağlamında ele alınmıştır. Günlük yaşamdaki roller başlığı altında eril ve dişil cinsiyetin gün içinde nelerle meşgul olduğu, vaktini nasıl geçirdiği, aile içindeki yaşantıya ne denli katkıda bulunduğu, çocuğun ihtiyaçları ve eğitimi ile ne ölçüde ilgilendiği gibi kıstaslar ele alınmış ve ulaşılan veriler gruplandırılmıştır.

Taranan eserlerden elde edilen veriler yukarıda anlatılanları destekler niteliktedir. Veriler mutfak işlerini hangi cinsin yaptığının tespiti açısından değerlendirildiğinde toplam 85 (%100) işten 83'ünü (%97,64'ünü) kadının yaptığı görülmüştür. Geriye kalan 2 (%2,35) işi erkek yapmıştır. Fakat metin içi bağlamdan anlaşıldığı üzere o erkeklerin bu işi sürekli yapmadığı anlaşılmaktadır. Ya erkek kadına yardım eden roldedir ya da nadiren mutfağa giren bir imaj sergilemektedir. Tüm bu verilerden anlaşılan, günlük yaşamda kadın tüm mutfak işlerinden sorumlu aile bireyidir. Eşi, çocukları ve varsa evin büyükleri tüm mutfak işlerini kadından beklemekte ve bunu kadının sorumluluğu olarak görmektedir.

Taranan eserlerde evin düzeni başlığı altında değerlendirilebilecek 22 (%100) veri tespit edilmiştir. Evin düzeni ile ilgili sorumlulukları üstüne alan cinsin dişil cinsiyet olduğu görülmüştür. Toplam işlerin %95,45'ini kadın yapmaktadır. Sadece 1 (%4,54) örnekte erkeğin de sorumluluk aldığı tespit edilmiştir. Bu örnekte erkeğin sorumluluk almasının sebebi daha çok ev dışı bir sorumluluk olmasından kaynaklanabilir. Kışlık odunun ve kömürün alınması evin düzenini sağlamaya yönelik bir iştir fakat ev dışında icra edilir.

Veriler, evin temizlik işlerini hangi cinsin yaptığına yönelik incelendiğinde 21 (%95,45) işin kadın, 1 (%4,54) işin erkek tarafından yapıldığı görülmüştür. Erkek tarafından yapıldığını gösteren 1 işin ise tam olarak ne olduğu anlaşılamamaktadır. İlgili cümlede 'köyün tüm insanları' ifadesinin geçmesi ve bu ifadenin erkeği de kapsaması dolayısıyla evin temizlik işine eril cinsin de katkısı olduğu düşünülmüştür.

Günlük yaşamda ev içi roller kapsamında değerlendirilen soba-ocak yakımı ve örgü-dikiş işlerini hangi cinsin üstlendiğine yönelik Tablo 3'e bakıldığında her biri için toplam 8 (%100) verinin hepsinin dişil cinsi gösterdiği görülmektedir.

Tablo 3, günlük yaşamda ev dışı roller kapsamında ahır-kümes ve bahçe işlerini hangi cinsin yaptığı bağlamında incelendiğinde toplamda 18 (%100) işin 14'ünü (%77,77'sini) kadının, 4'ünü (%22,22'sini) erkeğin yaptığı dikkati çekmektedir.

Dişil ve eril cinsiyetin günlük yaşamdaki rollerinden belki de en önemlisi çocuklarına karşı üstlendikleri sorumluluklardır. Söz konusu bir insan ve onun gelişimi olduğunda diğer tüm işlerin anlamını yitirmesi beklenir. Tablo 3'te çocuğun ihtiyaçlarını 45 veri, %76,27 oranla kadının karşıladığı görülmektedir. Çocuğun eğitimi söz konusu olduğunda ise erkeğin daha etkin bir rol çizdiği görülmektedir. Çocuğun eğitimi ile ilgili, toplam 12 (%100) sorumluktan 5'ini (%41,66) kadın, 7'sini (%58,33'ünü) erkeğin üstlendiği görülmüştür.

Tablo 3'te, yukarıda sayılan rollerin dışında kalan aile içi diğer sorumluklar kapsamında 52 (%100) adet veriden 13'ü (%25'i) kadını, 39'u (%75'i) erkeği gösterir.

Tablo 4.
Dişil ve Eril Cinsiyetin Günlük Yaşamdaki Rollerinin Toplam Sıklık ve Yüzdeleri

	f	%
Kadın	218	76,22
Erkek	68	23,77
Toplam	286	100

Tablo 4'te dişil ve eril cinsiyetin günlük yaşamdaki rollerinin toplam sıkılık ve yüzdeleri verilmiştir. Taranan eserlerden aile içi roller kapsamında 286 (%100) veri tespit edilmiştir. Dişil cinsiyetin 218 (%76,22) veri ile günlük yaşamda aile içi sorumluluk kapsamında daha etkin rol oynadığı dikkati çekmiştir. Eril cinsiyete ise bu bağlamda sadece 68 (%23,77) kez rastlanmıştır.

Taranan eserler dişil ve eril cinsiyetin günlük yaşamdaki rolleri bakımından incelendiğinde elde edilen veriler, Tablo 3'te belirtilen alt başlıklar halinde sınıflandırılmıştır:

Mutfak İşleri

- ✓ "Ve Ayşe Nine çorbayı ocağa koydu." (Yürekdede ile Padişah, 13/16)
- ✓ "Şimdi kızanlar eski yıllarda olduğu gibi, "Ana, ana gı, ekmek!" diye vızıldıyorlardı." (Yonca Kız, 12/22-23)
- ✓ "Çamaşır yuğduğu, sökük diktiği, aş pişirdiği sıra Yonca Kız, Ayşe'yle Aysel'i oyalıyordu." (Yonca Kız, 66/2-4)
- ✓ "Kezban gelin, misafir odasına sakızlar gibi temiz yataklar yaydı. Onlar için güzel yemekler pişirdi." (Yonca Kız, 181/26-27)
- ✓ "Kadınlar taştan ocaklarda ateş yakarak fasulye, yumurta haşlıyorlar, kahveler çaylar pişiriyorlardı. Erkekler tef darbuka çalıyorlar, el çırpıyorlar, oyun bilenleri ortaya çıkıp bahriye çiftetellisi, harmandalı, avaramu oynuyorlardı." (Yonca Kız, 69/6-10)
- ✓ "Nazlı da misafirleri içeride karşılamıştı. Ellerini sıkıp hatırlarını sorduktan sonra yemeği hazırlamaya gitti. (Yer Altında Bir Şehir, 92/31-32)
- ✓ "Anamdan gördüğüm gibi bir çorba pişirdim." (Yankılı Kayalar, 27/2)
- ✓ "Şimdi kahve yapma, dedi, misafirlerle içerim." (Yalnız Efe, 108/3)
- ✓ "Sonçiçek okuldan dönmemişti henüz. Karısı ise mutfaktaydı." (Uç Minik Serçem, 39/12)
- ✓ "Hele gözünü seveyim bal yanaklım. Bir üzüm şerbeti yap da getir." (Tanrı Misafiri, 22/23-24)
- ✓ "Madam, kapının önünde balık pişiriyordu." (Tanrı Misafiri, 144/23-24)
- ✓ "Böyle gözüme uyku girmediği geceler öteki anam kalkar, bana baklava börek pişirirdi. Ben de onları yer yemez uykuya dalıverirdim." (Sevdalı Bulut, 93/3-5)
- ✓ "Demir bir sacayağının önünde çömeliyor, odunları tutuşturuyor ve üzerinde genellikle tarhana çorbasının kazanı kaynıyor." (Serçekuş, 26/18-20)

- ✓ "Çünkü annemin sarmaladığı yemek çıkınını babama götürmek, bana ayrı bir güven verirdi." (Ötleğen Kuşu, 9/11-13)
- ✓ "Annem kalkmış, yatağı toplanmış, avluda yayık dövüyor olmalı." (Ötleğen Kuşu, 10/10-11)
- ✓ "Babaannem size köfte yaptı, dedi." (Ötleğen Kuşu, 14/7)
- ✓ "Yemekten sonra, annem sofrayı kaldırırken, çocuklar, ansızın ağulu örümcek sokmuş gibi bir yaygara kopardılar." (Ötleğen Kuşu, 36/3-4)
- ✓ "Hayri'nin yemeğini hazırlayayım, ben hepsini yaparım." (Kuklacı, 14/20-21)
- ✓ "Annesi, mutfakta kabak kızartıyordu." (İnci'nin Maceraları, 19/4)
- ✓ "Gene kim bilir bize ne tatlı yemekler pişireceksin." (İnci'nin Maceraları, 15/2-3)
- ✓ "Nurhan'ın sarı, sinirli, son derece zayıf ablası, mutfakta yemek masasını hazırlıyordu." (İnci'nin Maceraları, 77/9-11)
- ✓ "Cici annem ekmeğime tereyağıyla reçel sürüyor." (İnci'nin Maceraları, 62/9-10)
- ✓ "Evet, şimdi yiyeceğiniz kaymakları, börekleri de ben pişirdim." (Havaya Uçan At, 95/18-19)
- ✓ "Sonra Süzen kocasının paltosunu, şapkasını alırdı ve hemen mutfağa koşardı." (Gümüş Kanat, 20/25-27)
- ✓ "Gözlerinde bir parıltı, yüzünde bir gülümseme, dudaklarında içe işleyen sesiyle bir şarkı hiç eksilmezdi. Temizlik yaparken, yemek pişirirken, dikiş dikerken hep böyleydi." (Gümüş Kanat, 16/16-19)
- ✓ "Günlerden bir gün, Hılı çalı çırpı toplar; Dılı da tandır yakıp, ekmek yapar." (Evvel Zaman İçinde, 122/18-19)
- ✓ "O gece yemekten sonra her zamanki gibi annesine yardım etti. Annesi, bulaşıkları bitirdi." (Gümüş Kanat, 168/24-25)
- ✓ "Annem, birkaç günden beri söyleyip durduğu kandil çöreklerini yapıp komşulara dağıtacaktı." (Anılardan Öyküler 2, 28/3-4)
- ✓ "Karıcığım, biz açız, yemek pişir de yiyelim." (Al'lı ile Fırfırı 2, 24/8)
- ✓ "Annem, başını sallayarak güldü ve mutfağa girdi." (Anılardan Öyküler 1, 100/15)
- ✓ "Annesi dışarı çıkmış, bu ilk günün şerefine ona zengin bir yemek tası hazırlıyordu." (87 Oğuz, 13/26-27)
- ✓ "Kaç kere annesi ona bir yiyecek veremediği için elini kolunu sallaya sallaya mektebe gitmişti" (87 Oğuz, 13/8-10)
- ✓ "Annesi ne koymuştu acaba? Peynir mi, zeytin mi, yumurta mı, yoksa helva mı?" (87 Oğuz, 48/12-13)
- ✓ "Hatta daha iyisi, bu salata ile sen meşgul ol… Aydın'da iken sen ne güzel yapardın." (Tanrı Misafiri, 48/12-13)
- ✓ "Annem, babam avlunun ortasındaki büyük ocakta pekmez kaynatırken biz iki kız, bu kuru dalların arasında eğlencelere dalardık." (Anılardan Öyküler 1, 49/5-7)

Evin Düzeni

- ✓ "Durma, Gonca Ana, çık şu kerevete, yatakları yapıver!" (Yonca Kız, 22/3-4)
- ✓ "Caminin karşısındaki küçük kahvede oturan iri yarı, siyaha yakın esmer, sakallı yüzüyle, heybetli babasını, devamlı iş gören, yemek pişiren, çamaşır yıkayan anasını hatırladı." (Bir Küçük Osmancık Vardı, 55/22-25)
- ✓ "Henüz on altı yaşında olduğu hâlde bütün evin işi -yemek ve çocuklar dâhil- onun üstünde idi." (Benim Küçük Dostlarım, 94/27-28)
- ✓ "Kezban gelin, misafir odasına sakızlar gibi temiz yataklar yaydı. Onlar için güzel yemekler pişirdi." (Yonca Kız, 181/26-27)
- ✓ ""Emret derviş baba," dedi, "görülecek işin varsa göreyim. Karnın açsa tarhana pişireyim sana. Uykun geldiyse döşek sereyim altına." (Sevdalı Bulut, 24/30-32)
- ✓ "Annem kalkmış, yatağı toplanmış, avluda yayık dövüyor olmalı." (Ötleğen Kuşu, 10/10-11)
- ✓ "…karısına demiş ki:
- ✓ -Bugün evi bir güzel düzene koyar, hazırlarsın. Bir iki kap da yemek yaparsın." (Keloğlan Masalları, 55/6-8)

- ✓ "Bir gün sığırtmacın karısı dereden su almaya gitmiş." (Sevdalı Bulut, 18/5)
- ✓ "Köyün insanları, kadınlar ve çocuklar da dâhil olmak üzere evlerde, ahırlarda ve tarlalarda işlerine dalmışlardı." (Serçekuş, 55/5-7)
- ✓ "Üvey anam pufla bir yatak sermiş, yatağı kabartmıştı." (Seçme Hikâyeler, 48/30-31)
- ✓ "Ev kadınlığının bütün mes'uliyetini, o yalnız bu hususta yüklenmiş bulunuyordu ve işte, sanırım, bütün bu zahmetlerinin acısını çıkarmak içindir ki, alabildiğine can besliyordu." (Hep O Şarkı, 55/12-15)
- ✓ "Emine hem evine hem çocuğuna bakıyordu." (Havaya Uçan At, 70/4-5)
- ✓ "Babası, zaten evde hiç durmadan didinen, evin büyük işlerini bir makine düzeniyle yerine getiren karısının bir de dışarıda işe gitmesine bir türlü razı olmak istememişti." (Gümüş Kanat, 16/2-5)
- ✓ "Fatma Hanım, ev işlerini henüz bitirmişti." (Bir Küçük Osmancık Vardı, 5/10)
- ✓ "Çok nazik olan Müdür, karısı kasabada bulunmadığından beni evinde misafir edemediği için son derece üzüldü." (Domaniç Dağlarının Yolcusu, 42/12-14)
- ✓ "Yemek için lazım olursa, perdeyi sıkıca kapatıp mutfak lambasını yak." (Bir Küçük Osmancık Vardı, 32/15-17)
- ✓ "Oğuz giyinirken annesi onun yatağını kaldırıp yüklüğe koydu." (87 Oğuz, 123/12-13)
- ✓ "Haydi kızım, konuklarımızın yataklarını yap." (Al'lı ile Fırfırı 2, 173/4)
- ✓ "Elektrik kısıtlaması olduğu için annem, mumu ve kibriti masanın üzerine hazırlamıştı." (Anılardan Öyküler 2, 24/3-5)

Evin Temizlik İşleri

- ✓ "Çamaşır yuğduğu, sökük diktiği, aş pişirdiği sıra Yonca Kız, Ayşe'yle Aysel'i oyalıyordu." (Yonca Kız, 66/2-4)
- ✓ "Belki lokma ya da aşure yapılırken yardım etmeye, belki de temizliğe gitmiş olacaktı yine… Hatçe Nine de alacakaranlık odada, bazlama yaptığı saçı kaldırmış, ocağı söndürüyordu." (Ötleğen Kuşu, 45/18-21)
- ✓ "Gözlerinde bir parıltı, yüzünde bir gülümseme, dudaklarında içe işleyen sesiyle bir şarkı hiç eksilmezdi. Temizlik yaparken, yemek pişirirken, dikiş dikerken hep böyleydi." (Gümüş Kanat, 16/16-19)
- ✓ "Caminin karşısındaki küçük kahvede oturan iri yarı, siyaha yakın esmer, sakallı yüzüyle, heybetli babasını, devamlı iş gören, yemek pişiren, çamaşır yıkayan anasını hatırladı." (Bir Küçük Osmancık Vardı, 55/22-25)
- ✓ "Önümde önlük, elimde su kovası, yahut süpürge ile kendimi gördükçe hem kızıyor, hem de kırk yaşından sonra alâimisema altından geçmiş gibi hanım kız oluşuma gülüyordum." (Tanrı Misafiri, 91/31-34)
- ✓ "Suyun başında çamaşırlarını döven kalın çıplak baldırlı kadınları, evinin önünde ezeli çoraplarını ören hiddetli kızları…" (Yalnız Efe, 7/8-10)
- ✓ "Ayşe hayatlığı süpürüyor; Hasan sedirin altından karpuz çıkarıp üzerine oturmuş;
  -Deh… Deh… Deh!.. diye yürütmeye çalışıyordu." (Ötleğen Kuşu, 13/3-5)
- ✓ "İnci, usulcacık, "Çamaşıra daldı galiba," dedi ve hemen komutanlığını takındı." (İnci'nin Maceraları, 51/1-2)
- ✓ "…annemin dadımla birlikte bazı büyük temizlik işlerine bakmakla meşgul olduğu zamanlara rastgetirirdim." (Hep O Şarkı, 38/17-19)
- ✓ "Hayır, hayır… dedi. Ev işlerinde bana yardım etti." (Gümüş Kanat, 154/6)
- ✓ "Buna bütün ev halkının kadınları ve Fatma Hanımın kendisi de sevinmişti. İşlerin üstüne yıkılacağından korkan gelinle annesi rahat bir nefes almışlar." (Kuklacı, 22/16-18)
- ✓ "Çok sevdiğim ağabeyim bana,
  -Melek, şu gömleğimim yıkar mısın, dedi." (Anılardan Öyküler 2, 73/17-19)
- ✓ "Bir iki kadın, çamurlu derede, ellerindeki bezleri taşlara çarpa çarpa çamaşır yıkıyor." (Domaniç Dağlarının Yolcusu, 70/9-10)

- ✓ "Bir kızım var. Kuyu temizlemesini bilir o. Yarın, göndereyim, temizleyiversin." (Al'lı ile Fırfırı 2, 176/8-9)
- ✓ "Evimizde bayram temizliği yapıyorduk. Annem, bayram temizliğini öyle yapardı ki!.." (Anılardan Öyküler 1, 96/15-16)
- ✓ "Anne, öbür gün bir misafirim gelecek… Ortalığı sil, süpür emi?" (87 Oğuz, 122/2-3)
- ✓ "Köyün insanları, kadınlar ve çocuklar da dâhil olmak üzere evlerde, ahırlarda ve tarlalarda işlerine dalmışlardı." (Serçekuş, 55/5-7)

Soba-Ocak Yakımı

- ✓ "Nenesi bunun halinden âciz kalıp, ocağı yakmaya, çorbayı pişirip katarmaya yetişemez olmuş." (Keloğlan Masalları, 7/6-8)
- ✓ "Elif Teyze de bulaşık yıkamak için evin önündeki ocağa, bu kuru dallardan koyuyordu." (Anılardan Öyküler 1, 50/12-14)
- ✓ "Bu dumanlar evin gelinleri veya kızları tarafından ocakların içinde yakılan ateşlerden çıkıyor." (Serçekuş, 26/16-18)
- ✓ "Demir bir sacayağının önünde çömeliyor, odunları tutuşturuyor ve üzerinde genellikle tarhana çorbasının kazanı kaynıyor." (Serçekuş, 26/18-20)
- ✓ "Süzen, sobaya iki odun atmak üzere kalktı." (Gümüş Kanat, 116/13-14)
- ✓ "…Anasının içini hazırlayıp kapısını açık bıraktığı saç sobadaki çırayı tutuşturmakta gecikmedi." (Gururlu Peri, 24/2-4)
- ✓ "Annesi yatağın bir ucuna oturmuş, önündeki mangalı eşeliyordu. Sacağının üstünde mavi çay ibriği kaynıyordu. Beyaz entarisiyle yatağın içinde ilk cigarasını içen babası Oğuz'u bir kere süzdü:
  -Bugün mektep açılıyormuş öyle mi?" (87 Oğuz, 15/2-6)
- ✓ "Günlerden bir gün, Hılı çalı çırpı toplar; Dılı da tandır yakıp, ekmek yapar." (Evvel Zaman İçinde, 122/18-19)

Ahır-Kümes ve Bahçe İşleri

- ✓ "Anam ineklerimizi sağar, peynirimizi, yağımızı ve yoğurdumuzu yapar. Tavuklarımızı kuluçkaya yatırır." (Yankılı Kayalar, 7/19-21)
- ✓ "Kadınlar da yetişkin kızlarla beraber tarlalarda, bahçelerde erkeklerle beraber çalışıp duruyor ve öğle yemeği için götürülmüş azıklarının başına bir hal gelmesin diye sık sık bakışlarını o yöne çeviriyorlar." (Serçekuş, 57/10-13)
- ✓ "Adam aç olduğundan, kadın ocağa yağ koymuş da, kümesten yumurta almaya gitmiş. Bu adam da yorgun olduğundan, yemek pişene kadar köşeye yaslanmış, uyuyuvermiş." (Keloğlan Masalları, 48/28-31)
- ✓ "Köyün insanları, kadınlar ve çocuklar da dâhil olmak üzere evlerde, ahırlarda ve tarlalarda işlerine dalmışlardı." (Serçekuş, 55/5-7)
- ✓ "Kezban sebepsiz bir üzüntü içinde sıkılıyordu. Ahırı temizledi. Biraz çamaşır yıkadı. Sonra, tahtaları sildi." (Yalnız Efe, 123/1-3)
- ✓ "Akşamleyin kadıncağız, ineğini sağmaya giderken…" (Sevdalı Bulut, 99/25)
- ✓ "Dönerlerken Kezban ahıra uğramak için ayrıldı. Babası,
  -Yarın erken gideceğim! Atı erken hazırla! dedi." (Yalnız Efe, 121/11-13)
- ✓ "Ahırdaki folluklardan yumurtaları topladı." (Yalnız Efe, 124/10-11)
- ✓ "Anam çok çalışıyordu. Toprak işiyle, ineklerle uğraşıyordu. Bu işlerden boş kaldıkça da yün çoraplar örüyordu." (Yankılı Kayalar, 18/1-3)
- ✓ "Ben evde, bahçede, bu ihtiyar halimle uğraşıyorum. Yün eğiriyorum, çorap örüyorum. Tavuktu, yumurtaydı, ne denkleştirirsem pazarda satıyorum." (Keloğlan Masalları, 166/16-19)
- ✓ "Sabahları babası ile beraber evlerinden çıkarlarken annesi onları uğurlayacak ve sonra bahçesi ile uğraşacaktı." (Gümüş Kanat, 176/10-12)

- ✓ "Selçuk'un annesi Şaziye; tarlayla, hayvanlarla uğraşırken, babası Çetin de çok kez büyük toprak sahiplerinin buyruğunda ırgatlık yapıyordu. Ailesini geçindirmek için buna zorunluydu." (Göl Çocukları, 24/13-17)
- ✓ "Annem titizleniyor,
  -Ahıra girmeyin, çamaşırlarınız at kokuyor…" (Anılardan Öyküler 2, 18/6-7)
- ✓ "Ellerinde orağı, çapası, arkasında çocuğu, omzunda testisiyle kadınlar, loş yollardan dönüyor." (Domaniç Dağlarının Yolcusu, 58/7-8)
- ✓ "Günlerden bir gün, Hılı çalı çırpı toplar; Dılı da tandır yakıp, ekmek yapar." (Evvel Zaman İçinde, 122/18-19)
- ✓ "Bir gün, çift sürmekten dönen iki adam, bu çocukların aşık oynamalarına bakıyorlar." (Al'lı ile Fırfırı 2, 68/23-25)
- ✓ "Kadınlar da yetişkin kızlarla beraber tarlalarda, bahçelerde erkeklerle beraber çalışıp duruyor ve öğle yemeği için götürülmüş azıklarının başına bir hal gelmesin diye sık sık bakışlarını o yöne çeviriyorlar." (Serçekuş, 57/10-13)
- ✓ "Babam aşı yaptıkça, parmak büyüklüğünde zeytinler, sulu sulu armutlar veriyorlar…" (Ötleğen Kuşu, 7/26-27)

Örgü-Dikiş İşleri

- ✓ "Çamaşır yuğduğu, sökük diktiği, aş pişirdiği sıra Yonca Kız, Ayşe'yle Aysel'i oyalıyordu." (Yonca Kız, 66/2-4)
- ✓ "Gözlerinde bir parıltı, yüzünde bir gülümseme, dudaklarında içe işleyen sesiyle bir şarkı hiç eksilmezdi. Temizlik yaparken, yemek pişirirken, dikiş dikerken hep böyleydi." (Gümüş Kanat, 16/16-19)
- ✓ "Elif abla, taşlıkta, idare kandilinin önünde, sökük dikiyordu." (Tanrı Misafiri, 20/19-20)
- ✓ "Osman baba o gece bir iki kız daha buldu. Onlara file ördürdü." (Yer Altında Bir Şehir, 131/14-15)
- ✓ "Annem, oturma odasında bir yere ilişmiş, sessizce söküklerimizi dikiyordu." (Ötleğen Kuşu, 100/5-6)
- ✓ "Akşam babasının eskilerinden Oğuz'a bir pantolon diktim." (87 Oğuz, 113/19)
- ✓ "Fakat bütün bu yamalar "çok dikkatli ve titreyen bir ana eliyle yapıldım" diyor gibiydi." (87 Oğuz, 125/8-10)
- ✓ "Annem, arka bahçede, babamın iş tulumunu yamıyordu." (Anılardan Öyküler 1, 44/22-23)

Çocuğun İhtiyaçlarını Karşılama

- ✓ "Şimdi kızanlar eski yıllarda olduğu gibi, "Ana, ana gı, ekmek!" diye vızıldıyorlardı." (Yonca Kız, 12/22-23)
- ✓ "Henüz on altı yaşında olduğu hâlde bütün evin işi -yemek ve çocuklar dâhil- onun üstünde idi." (Benim Küçük Dostlarım, 94/27-28)
- ✓ "Emine hem evine hem çocuğuna bakıyordu." (Havaya Uçan At, 70/4-5)
- ✓ "Kötü olsa anaları onca kızın saçını örer miydi?" (Yonca Kız, 47/15-16)
- ✓ ""Durma kaldır, geydir kıza yeni urbalarını!" dedi, Mehmet." (Yonca Kız, 51/1-2)
- ✓ "Anam Hatice'nin saçlarını tarıyordu." (Yankılı Kayalar, 31/24)
- ✓ "Anası: "Ninni söyleyelim çocuğa" diyor." (Sevdalı Bulut, 16/2-3)
- ✓ "Keloğlan'ın anası hem bu sözleri söylermiş, hem de bir yandan ağlar, bir yandan evladına yol hazırlığı görürmüş." (Sevdalı Bulut, 91/15-16)

- ✓ "Uyuyorlar mı diye merak edip, kapıdan başını uzatan annemi güldürdü." (Ötleğen Kuşu, 93/17-18)
- ✓ "…annem, pembecik pembecik sivilce belirtilerinden, onun kızamık olduğunu anladı." (Ötleğen Kuşu, 126/1-2)
- ✓ "Yatmadan önce, anam bana elekle dereden taze su getirirdi de öyle uyurdum…" (Keloğlan Masalları, 32/13-14)

- ✓ "Marizleyelim ama, annem beni her zaman sokağa bırakmaz ki…" (İnci'nin Maceraları, 68/5-6)
- ✓ "Dadım, büyük bir itina ile saçlarımı örerdi." (Hep O Şarkı, 43/20)
- ✓ "Kemal, pencereden dala uzanırken kulağında annesinin sesi çınladı: Şeytan çeker Kemal! Düşersin!" (Gümüş Kanat, 10/15-16)
- ✓ "Anası onların bakımında güçlük çekiyor, "Sen de bana hiç yardımcı olmuyorsun…" diye yakınıyordu ikide bir." (Gururlu Peri, 37/3-4)
- ✓ "Duygu, annesinden izin isteyerek dürbünü evde asılı olduğu yerden aldı ve arkadaşının yanına geldi." (Göl Çocukları, 70/17-19)
- ✓ "Her ikisi de annelerinden 'şöyle bir dolaşmak için' izin aldılar." (Göl Çocukları, 53/17-18)
- ✓ "Bırak elinden onu! Terleyip hasta olacaksın." (Falaka, 32/5)
- ✓ "Ben içmiyordum. Annemin sözlerini pek sayardım." (Falaka, 38/13-14)
- ✓ "Çoğu babalar baca tütünü; ana güder kuzuyu…" (Evvel Zaman İçinde, 22/21)
- ✓ "Anneler çocuklarının başlarını, kollarını pencere kenarlarından içeriye çektiler." (Domaniç Dağlarının Yolcusu, 22/15-16)
- ✓ "Kitaplığın yanına giderken öğle uykusuna yatırdığı Osman'a gözü ilişti." (Bir Küçük Osmancık Vardı, 5/12-13)
- ✓ "Annem, başucumda duruyor, her yer ilaç kokuyordu." (Anılardan Öyküler 2, 64/23)
- ✓ "Annem, hiçbir komşu çocuğunu eve almadığı, beni de sokağa bırakmadığı için, günlerimi bu minik gözlü doldururdu." (Anılardan Öyküler 1, 95/25-27)
- ✓ "Yanakların çamur içinde, şu cebini annene dik deseydin dikmez miydi?" (87 Oğuz, 67/1-2)
- ✓ "Ben iş görür iken beşiğini salladığı zamanlar bilem olurdu." (Gururlu Peri, 62/21-22)
- ✓ "Babam merhum beni bu gibi eğlencelere götürürdü." (Kuklacı, 28/10-11)
- ✓ "Babam, her bayram sabahı bize gevrek alırdı." (Anılardan Öyküler 2, 91/10-11)
- ✓ "Sonra Selami Çavuş'a çocukların babalarını çağırmalarını söyledi." (Göl Çocukları, 63/17-19)
- ✓ "Dördüncü sınıfı 'pekiyi' ile geçtiği için, babasının üç gün önce satın aldığı…" (İnci'nin Maceraları, 57/1-2)
- ✓ "Babandan para geldi çocuğum. Sana yemek hazırladım." (Tanrı Misafiri, 107/18-19)
- ✓ "En sonunda babam pembe yel değirmenini aldı bana." (Anılardan Öyküler 1, 14/1)
- ✓ "Ali ve Galip akşamüzeri yorgun argın geldiler. Karısı sofrayı hazırlarken, Ali de çocuklarıyla hasret giderdi." (Bir Küçük Osmancık Vardı, 58/14-16)
- ✓ "Babamın sesini duydum:
  -Haydi, herkes kahvaltıya!" (Anılardan Öyküler 2, 91/8-9)

Çocuğun Eğitimi ile İlgilenme

- ✓ "Anan rahmetli, seni gül yerine koyup da göğsünde taşıyacağına, önüne iş verip de parmaklarını işletseydi, ellerin her işe yatardı şimdi…" (Evvel Zaman İçinde, 151/7-10)
- ✓ "Oğuz, böyle çocuğunu mektebe kadar götürüp getiren, kitabı ile, okuması ile uğraşan analara şaşıyordu." (87 Oğuz, 31/13-14)
- ✓ "Gerçi dövmezdi ama gözümü iyice yıldırmıştı. Ondan korkardım." (Falaka, 9/21-22)
- ✓ "Annene söyle, sana bizim okuldakiler gibi kitap alsın." (Falaka, 18/7-8)
- ✓ "Annesi yatağın bir ucuna oturmuş, önündeki mangalı eşeliyordu. Sacağının üstünde mavi çay ibriği kaynıyordu. Beyaz entarisiyle yatağın içinde ilk cigarasını içen babası Oğuz'u bir kere süzdü:
  -Bugün mektep açılıyormuş öyle mi?" (87 Oğuz, 15/2-6)
- ✓ "Babam, bir hafta önce, beni evimize yakın olan okula yazdırdı." (Anılardan Öyküler 1, 88/2-3)
- ✓ "Olayı babam duyunca, hemen okula koştu. Öğretmenlerimle konuştu." (Anılardan Öyküler 2, 99/19-20)
- ✓ "Babamdan çok korkardım. Çok döverdi beni." (Anılardan Öyküler 1, 49/12)
- ✓ "Bir gün önce babamdan yediğim tokadı unutmuştum." (Anılardan Öyküler 1, 85/3)
- ✓ "Bu yıl da sınıfta kalırsa babası artık okula göndermez." (Bir Küçük Osmancık Vardı, 89/15-16)

Diğer Sorumluluklar

- ✓ "Sonra Süzen kocasının paltosunu, şapkasını alırdı ve hemen mutfağa koşardı." (Gümüş Kanat, 20/25-27)
- ✓ "Annem, çok geçmeden gülsuyu şişelerini getirerek Zeynep'e verdi;
  -Bunları içeri götürüver kızım." (Ötleğen Kuşu, 150/20-22)
- ✓ "Sen karısı olup da kocana bakmadın, evin içinde en fazla harcanan o adam." (Kuklacı, 16/1-3)
- ✓ "Baba, diyordu, kızın değil miyim, elbette sana hizmet edeceğim." (Kuklacı, 48/10-11)
- ✓ "Para kazanırdı babam, getirir anneme verirdi. Annem de sandığında saklardı." (İnci'nin Maceraları, 39/10-12)
- ✓ "Sen, ne kadar olsa kadınsın… Elin işe yaraşır… Şu kırık ibriği dikkatle sararsın…" (Tanrı Misafiri, 123/15-16)
- ✓ "…annem elinde yemek suyuna banılmış ekmeklerle avluya çıktı;
  -Gel pisi pisi pisi…" (Ötleğen Kuşu, 92/16-18)
- ✓ "Mahalleye yeni taşındığımız için kadınlar 'safa geldiniz'e gelmişlerdi." (Falaka, 54/16-18)
- ✓ "Bıçağı besmele ile çekip, deveciğin boynundaki tüyleri üfürerek iki yana açtı." (Yürekdede ile Padişah, 43/11-12)
- ✓ "Babamın kerpiçten yaptığı, üç odalı bir evde otururuz." (Yankılı Kayalar, 7/22-23)
- ✓ "Babası, önden atın başını çekiyordu… Annesi, Karadut, Kuzeyli, Bolugüzeli, Pembe, öbür buzağılar yürüyerek arabanın ardından geliyorlar; Sürmeli, dili dışarıda, ileri geri koşarak bu kısa göç yolculuğunun düzenini sağlıyordu." (Uç Minik Serçem, 122/9-13)
- ✓ "Gündüz kime kızmışsa gece onun hıncını annemden çıkarır, benden çıkarır." (Tanrı Misafiri, 106/9-10)
- ✓ "Babam dün kağnıyla, ilk çıkan buğdaylardan dört çuval getirmişti." (Ötleğen Kuşu, 145/9-10)
- ✓ "Bugüne kadar beni anlamak hiçbirinizin aklına gelmedi. Beni sadece sizlere para yetiştirmekle görevli bir insan saydınız." (Kuklacı, 36/6-8)
- ✓ "Amca onun babası çok fakir. İş bulursa çalışır. İş bulamazsa kahvede otururmuş." (Kuklacı, 64/5-6)
- ✓ "Adam aç olduğundan, kadın ocağa yağ koymuş da, kümesten yumurta almaya gitmiş. Bu adam da yorgun olduğundan, yemek pişene kadar köşeye yaslanmış, uyuyuvermiş." (Keloğlan Masalları, 48/28-31)
- ✓ "Günlerden bir gün kadının kocası, eşeğine iki tay, iki kile buğday yüklemiş, değirmene öğütmeye gitmiş." (Keloğlan Masalları, 48/23-25)
- ✓ "Para kazanırdı babam, getirir anneme verirdi. Annem de sandığında saklardı." (İnci'nin Maceraları, 39/10-12)
- ✓ "…babamın, taliplerime red cevabını verdiği menhus güne kadar daima açık dururdu…" (Hep O Şarkı, 23/8-9)
- ✓ "Sen bir padişahsın, kızını da şehzadelere vermelisin." (Havaya Uçan At, 6/19-20)
- ✓ "Çoğu babalar baca tütünü; ana güder kuzuyu…" (Evvel Zaman İçinde, 22/21)
- ✓ "Beklemekten canı sıkılan erkekler, köşedeki kahvede çay, kahve içiyorlar." (Domaniç Dağlarının Yolcusu, 21/3-4)
- ✓ "Caminin karşısındaki küçük kahvede oturan iri yarı, siyaha yakın esmer, sakallı yüzüyle, heybetli babasını, devamlı iş gören, yemek pişiren, çamaşır yıkayan anasını hatırladı." (Bir Küçük Osmancık Vardı, 55/22-25)
- ✓ "Babam bıraksa geceleri de binecektim bisikletime." (Anılardan Öyküler 1, 99/15-16)
- ✓ "Babam gelsin, kalaylatmaya götürsün." (Al'lı ile Fırfırı 2, 178/10-11)
- ✓ "Bir kül bulutu odayı kapladı. Babası söylendi." (87 Oğuz, 32/12-13)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bulgularından hareketle elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, taranan eserlerde 77 defa dişil cinsiyeti aşağılayıcı söyleme rastlanmıştır. Tablo 1 incelendiğinde dişil cinsiyetin en çok küfür ve argo ifadelere malzeme edildiği tespit edilmiştir. Eksik etek, kahpe, oynak, yolsuz, aşüfte gibi sözlük birimlerle dişil cinsiyete

gönderim yapılmıştır. Bu ifadelerin eserlerin hiçbir yerinde eril cinsiyet için kullanılmadığı dikkati çekmiştir. Bu nedenle de bahsi geçen sözlük birimlerin, eserleri okuyan çocuklar tarafından çağrışımsal cinsiyeti dişil olan sözcükler olarak kodlanması beklenir.

2. Taranan eserler eril cinsiyeti yüceltici söylemler bağlamında incelenmiş ve 41 veriye ulaşılmıştır. Bu verilerin içinde; evin reisinin erkek olması, cesur bir kadını nitelemek istenildiğinde 'erkek' sıfatının kullanılması, erkeğin kadın üzerinde her türlü hakka sahip olması gibi farklı konularda erkeği yücelten ifadeler mevcuttur. Kılıç ve Eyüp (2011) Türkçe ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet rollerini inceledikleri çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Erkeklerin bilgili, uygar, zeki, girişken; kadınların ise çaresiz, sulugöz, korkak gibi sıfatlarla nitelendirildiği sonucuna varmışlardır. Bu durum, söz konusu eserleri okuyan ortaokul çağı çocuklar üzerinde erkeğin daha değerli bir cins olduğu yanılgısına sebebiyet verecektir.

3. Çalışmada dişil ve eril cinsiyetin günlük yaşamdaki rollerine ait bulgular, evin her türlü işi ve çocuğun bakımıyla ilgili işlerde dişil cinsiyetin belirgin bir şekilde daha etkin olduğunu göstermiştir. Tablo 4'te günlük yaşamdaki rollerle ilgili toplam 286 (%100) veriye ulaşıldığı ve bunların 218'inin (%76,22'sinin) dişil cinsiyete, 68'sinin (%23,77'sinin) eril cinsiyete ait roller olduğu görülmüştür. Günlük yaşamdaki rollerle ilgili bulgulardan sadece çocuğun eğitimiyle ilgili olma başlığında eril cinsiyetin üstünlüğü tespit edilmiştir. Evin temizliği, ocak-soba yakımı, çocuğun bakımı gibi diğer tüm alt başlıklarda eril cinsiyet geri planda kalmıştır. Özer, Karataş ve Ergun (2019) da çalışmalarında İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet rollerini incelemiş ve ders kitaplarında kullanılan görsellerde kadınların evle ilgili daha çok resminin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar çocukların dişil cinsiyetin evle ilgili işlerde birinci rolü üstlenmesi gerektiği anlayışı oluşturmasına vesile olabilir.

4. Çalışmada ortaokul öğrencileri için önerilen 100 Temel Eser'in adalet temelli cinsiyet algısı oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle MEB'in 100 Temel Eser uygulamasına son vermesine bu açıdan da bakıldığında yerinde bir karar olduğu görülmüştür.

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda benzer araştırmalar yapacak bilim insanlarına ve halihazırda görev yapan Türkçe öğretmenlerine öneriler şunlardır:

1. Taranan eserlerden seçilen tanıklarda, ortaokul öğrencilerinin alıcı söz varlığına kazandırılması beklenen sözcükler ve sözcük öbeklerinin (özellikle argo ve küfürlü ifadelerin) bilişsel ve zihinsel gelişimlerine uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle MEB'in ve Türkçe öğretmenlerinin kitap listeleri belirlerken bunlara dikkat etmeleri gerekir.

2. Öğretmenler tarafından öğrenciler için oluşturulacak okuma listelerine seçilecek kitapların adalet temelli cinsiyet algısı oluşturmaya katkı sağlayan kitaplardan seçilmesi uygun olacaktır.

3. Edebî eserleri sadeleştirilme çalışmaları değer kaybına uğrama endişesi ile eleştirilir. Ancak klasik olarak nitelendirilen bazı eserlerin bilimsel yöntemlerle metin revizyonuna tabi tutulup ortaokul öğrencilerine önerilmesi uygundur. Bu çalışmaların daha sistemli ve yaygın biçimde yapılması çocukların klasik eserlerle karşılaşmalarını hızlandıracaktır.

4. Çocuk kitaplarının görsel metinlerinin de cinsiyet algısını nasıl yansıttığı farklı çalışmalarla incelenebilir. Yazılı metinlerin resmedildiği görsel metinlerin incelendiği bu çalışmalarda da benzer sonuçlar çıkması beklenir.

5. Yabancı yazarlı çocuk kitaplarının da ayrı bir çalışmayla cinsiyet algısı bağlamında incelenip bu çalışmanın bulgularıyla karşılaştırılması alana katkı sağlayacaktır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %60, ikinci yazarın %40 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Destek ve Teşekkür

Bu makale "100 Temel Eser'de Cinsiyet Rollerinin Dile Yansıması" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Tez konusunu belirleme ve tezi yazma aşamasında büyük katkısı olan rahmetli hocamız Doç. Dr. İlknur Karagöz'e şükranlarımızı sunarız.

Kaynaklar

Adler, A. (1999). Cinsiyetler arasında işbirliği. İstanbul: Payel Yayıncılık.

Akbalık, E. (2014). Dede Korkut kitabında bir cinsiyet rejimi olarak "erkeklik". *Türkbilig, 27*, 105-119.

Aktaş, Ş. (2009). Edebî metin ve özellikleri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Ensitüsü Dergisi*(39), 187-200.

Arı, G. ve Okur, A. (2019). Öğrencilerin ilköğretim 100 temel eseri okuma durumu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 17*(3), 307-329.

Çolak, G. (2019). *Toplumdilbilimi toplumsal cinsiyet ve dil.* İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayıncılık.

Çubukçu, H. ve Sivaslıgil, P. (2007). 7. sınıf İngilizce ders kitaplarında cinsiyet kavramı. Dil Dergisi, 137(7), 7-17.

Dökmen, Z. Y. (2017). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ecevit, Y. (2012). Aile, kadın ve devlet işlerinin değerlendirilmesinde klasik ve yeni yaklaşımlar. *Kadın Araştırmaları Dergisi*(1), 9-34.

Fine, C. (2017). *Toplumsal cinsiyet yanılsaması.* İstanbul: Sel Yayıncılık.

Giddens, A. (2012). *Sosyoloji.* İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Göktaş, Ö. (2020). Çocuk oyuncaklarındaki toplumsal cinsiyet olgusu. *Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi, 2*(1), 29-34.

Güder, S. Y., Ay, A., Saray, F., ve Kılıç, İ. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri kısa filmlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından incelenmesi: Niloya örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5*(2), 95-110.

Gümüşoğlu, F. (2016). *Ders Kitaplarında Toplumsal cinsiyet 1928'den günümüze.* İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

Gündüz, O. ve Şimşek , T. (2011). *Anlama teknikleri 1 uygulamalı okuma eğitimi.* Ankara: Grafiker Yayınları.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kılıç, L. K. ve Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 129-148.

Millî Eğitim Bakanlığı (2005). İlköğretim için 100 temel eser genelgesi.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). 100 temel eser listesi genelgesi.

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe dersi öğretim programı.

Moir, A. ve Jessel, D. (2002). *Beyin ve cinsiyet erkeksi kadınlar-kadınsı erkekler.* İstanbul: Pencere Yayınları.

Özer, D. A., Karataş, Z., & Ergun, Ö. (2019). Analysis of gender roles in primary school (1st to 4th Grade) Turkish textbooks. *Eurasian Journal of Educational Research*(79), 1-20.

Powell, G. N. ve Greenhaus, J. (2010). Sex, gender and decision at the family. *Journal of Management, 36*(4), 1011-1039.

Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış"çocuk edebiyatı nedir ne değildir?".* Ankara: Kök Yayıncılık.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2011). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Uluocak, Ş. ve Aslan, C. (2011). *Kadın bakış açısından toplumsal cinsiyet rolleri.* Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı Akademi.

Vatandaş, C. (2001). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *İstanbul Journal of Sociological Studies, 35*, 29-56.

Yeşil, F. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında cinsiyet ifadeleri ve toplumsal cinsiyet rolleri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Araştırmada İncelenen Eserler

Abasıyanık, S. F. (2016). *Seçme hikâyeler*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
Alangu, T. (2017). *Keloğlan masalları.* Yapı Kredi Yayınları.
Bilbaşar, K. (2011). *Yonca kız.* Can Sanat Yayınları.
Boyunağa, A. Y. (2017). *Yankılı kayalar.* Timaş Yayınları.
Burdurlu, İ. Z. (2009). *Anılardan öyküler 1.* Tudem.
Burdurlu, İ. Z. (2009). *Anılardan öyküler 2.* Tudem.
Burdurlu, İ. Z. (2016). *Ülkemin efsaneleri.* Tudem.
Canat, H. N. (2016). *Bir küçük Osmancık vardı.* Genç Timaş Yayınları.
Cumalı, N. (2016). *Uç minik serçem.* Cumhuriyet Kitapları.
Çalapala, R. & Çalapala, N. (2017). *87 Oğuz.* Bilge Kültür Sanat.
Gültekin, R. N. (2016). *Tanrı misafiri.* İnkılâp Kitabevi.
Güney, E. C. (2016). *Evvel zaman içinde.* Nar Yayınları.
Hikmet, N. (2017). *Sevdalı bulut*. Yapı Kredi Yayınları.
Ilgaz, R. (2017). *Halime kaptan.* Çınar Yayınları.
Karagöz, H. (2016). *Ötleğen kuşu.* Boyut Yayıncılık.
Karaosmanoğlu, Y. K. (2014). *Hep o şarkı.* İletişim Yayınları.
Kemal, O. (2016). *İnci'nin maceraları*. Everest Yayınları.
Nihal, Ş. (2013). *Domaniç dağlarının yolcusu.* Timaş Yayınları.
Örs, İ. (2017). *Göl çocukları.* Nemesis Kitap.
Rasim, A. (2016). *Falaka.* Can Sanat Yayınları.
Safa, P. (2016). *Havaya uçan at.* Damla Yayınevi.
Seyda, M. (2017). *Gururlu peri.* Bilge Kültür Sanat.
Seyfettin, Ö. (2016). *Yalnız efe.* İnkılâp Kitabevi.
Tansel, O. (2009). *Al'lı ile fırfırı masallar (Cilt 1).* Elips Kitap.
Tansel, O. (2009). *Al'lı ile fırfırı masallar (Cilt 2).* Elips Kitap.
Tuğcu, K. (2016). *Yer altında bir şehir.* Bilge Kültür Sanat.
Tuğcu, K. (t.y.). *Kuklacı.* Damla Yayınevi.
Uçuk, C. (2017). *Gümüş kanat.* Bilge Kültür Sanat.
Yesari, M. (2015). *Bağrıyanık Ömer.* Bige Kültür Sanat.
Yıldız, B. (2016). *Arılar ordusu.* Özyürek Yayınevi.
Zarifoğlu, C. (2016). *Serçekuş.* Beyan Yayınları.
Zarifoğlu, C. (2016). *Yürekdede ile padişah.* Beyan Yayınları.
Zorlutuna, H. N. (2015). *Benim küçük dostlarım.* Timaş Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Human beings are referred to as male and female in all cultures around the world depending on biological reasons. These two sexes differ from each other due to innate hormonal, physical and cognitive differences. Apart from this, the cultural understanding of the environment in which men and women live tries to attribute some concrete and non-objective characteristics to these two genders, and this situation is called as gender differences.

Gender stereotypes between the two sexes begin in childhood period. While the colours of clothes and goods chosen for boys and girls are determined according to gender, toys are produced in two separate categories as "for girls" and "for boys". When children reach school age, they start to be influenced by the social environment. In this age, children are not only affected by their friends and teachers. Children who learn to read begin to be affected by all kinds of written material, either positively or negatively. Children create a world view for themselves with the experience they have had and the books they have read. Before this view is shaped in a negative way, it is necessary to introduce the child with works that will create a justice-based gender perception.

Breaking the perception which depends on injustice between men and women is only possible with education. The desired behavioural change can occur either by the child's internalization of what is happening around her/him through her own life, or by internalizing the reading books she/he chooses under the guidance of a good teacher. In this sense, Turkish lessons and teachers are important in terms of providing students with more works than other lessons.

It is aimed in this study to determine whether a justice-based gender perception is presented in children's books. In accordance with this purpose, the questions whose answers are sought in the research are as follows:

Has the perception of gender reflected in children's books?

What indicators meet gender perception in children's books?

Do children's books accurately reflect the justice-based gender perception?

Can the children's books included in the 100 Basic Works be confidently recommended to students within the scope of the Turkish course in order to create a justice-based gender perception?

Method

The research that has been done in line with this purpose has the characteristics of scanning model. Since the 100 Basic Works Implementation has been recently annulled, books that have been most read by the secondary grade students are assumed to be those in this list in the study. . Works that have been examined in the study were chosen among the 100 Basic Works list which was recommended to the secondary school students by the Ministry of Education in 2005.100 Basic Works consists of works from Turkish and World literature. 100 The works of foreign authors in 100 Basic works List were not included in the study due to the fact that they would not reflect the Turkish lifestyle and their gender perception. In this study the gender perception in 100 Basic Works, depending on the intra-textual context, has been examined at sentence level. Works in literary genres such as poetry, essay, proverb, idiom, quotations, rhyme, chansonette, lullaby were not included in the study because of their compilation nature and the absence of a narrative context. In this study which aims to describe the justice-based gender perception and its reflection on language, the data obtained from the specified categories in the context of feminine and masculine gender in the narratives of the 100 Basic Works, which was recommended by Ministry of Education in 2005, has been analysed by frequency analysis technique.

Result and Discussion

The results obtained from the findings of the research are as follows:

1. According to the findings obtained from the study, derogatory discourses about feminine gender have been encountered 77 times in the scanned works. Some dictionary units such as incomplete skirt, bitch, bed bunny, abusive, hussy are used to refer feminine gender. It has been noted that these dictionary units are not used for masculine gender anywhere in the works. For this reason, the dictionary units in question are expected to be coded by the children who read these works as words whose associative meanings are feminine gender

2. The scanned works have been examined in the context of expressions that dignify masculine gender and 41 data have been obtained. In this data; There are expressions that glorify men on different issues such as being the head of the house, using the adjective "man" when trying to describe a brave woman, and the man having all kinds of rights over women. This situation will cause the misconception that masculine is a more valuable gender among secondary school children who read the works in question.

3.Findings about the roles of the female and male sex in daily life have shown that the female gender is significantly more active in all kinds of household chores and childcare.

4.In the study, it has been concluded that the 100 Basic Works that were recommended for secondary school students do not create a justice-based gender perception. So, the decision of annulment of 100 Basic Works by Ministry of Education is seen as an appropriate one in this respect.

1.In line with the results of this research, suggestions for scientists who will conduct similar research and Turkish teachers who are currently working are as follows:

2. In the witnesses selected from the scanned works, it has been determined that the words and word groups (especially slang and abusive expressions) that are expected to be introduced into the recipient vocabulary of secondary school students are not suitable for their cognitive and mental development. For this reason, Ministry of Education and even teachers of Turkish should pay attention to this issue in their book lists.

3. The books that will be selected to form a reading list for students by teachers should consist books which can contribute to create a justice-based gender perception

4. That recommending literary works to secondary school students directly so that they cannot lost their importance is not true. If these works are thought to be read by everyone, they can be transferred from secondary school to high school level.

5. How visual texts of children's books reflect the perception of gender can be examined with different studies. Almost the same results are expected to be obtained in a study in which written text are visualised and visual texts are examined.

6. Children books that are written by foreign authors can be studied in terms of justice-based gender perception in a different study and the differences between the findings of these studies can be evaluated.

Öztürk, Y. ve Kayadibi, N. (2021). Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 188-209.

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

Geliş/Received: 24.05.2020 Kabul/Accepted:20.01.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Hüseyin Yurttaş'ın Çocuk Kitaplarının Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Bulunması Gereken Özellikler Açısından İncelenmesi*

*Yasin ÖZTÜRK***
*Nuray KAYADİBİ****

Öz

Çalışmada, Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitapları, çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özellikler açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitapları arasından rastlantısal yöntemle seçilen 15 hikâye kitabı oluşturmaktadır. Hikâyelerin incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Örneklemi oluşturan çocuk kitapları "Çocuklara Seslenen Yazınsal ya da Öğretici Kitapları Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak incelenmiştir. Hikâyeler tasarım ve resim özellikleri açısından incelendiğinde, resimlemelerde renk unsurunun psikolojik etkisinden faydalanılmadığı, ciltleme ve kâğıt kullanımından kaynaklı bazı sorunların olduğu tespit edilmiştir. İçerik açısından bakıldığında ise hikâyelerde çocukların düzeyine uygun konuların işlendiği, bunların özgün ve tutarlı bir şekilde kurgulandığı belirlenmiştir. Çocukların kişilik gelişimlerini kuvvetlendirecek karakterler geliştirildiği ve iletiler sunulduğu görülmüştür. Temaların sevgi üzerine yapılandırıldığı, insana ve doğaya özgü durumların yansıtıldığı, Türkçenin anlatım gücü ve olanaklarının çocuğun dilsel düzeyine uygun olarak kullanıldığı, hikâyelerde çocuğun örnek alabileceği bir dil ve anlatım çerçevesinin oluşturulduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, hikâye, Hüseyin Yurttaş.

The Analysis of Hüseyin Yurttaş's Children's Books in Terms of Essential Features in Children's Literature Works

Abstract

The study aimed to investigate Hüseyin Yurttaş's children's books within the scope of essential components that literary works for children should include. 15 randomly-selected story books among Hüseyin Yurttaş's books for children constituted the sample of the study. Document analysis, which is a qualitative research method, was used in the analysis of the stories. Children's books in the sample were analyzed through the "Literary or Tutorial Books Evaluation Scale". With respect to the design and visual features of the stories, it was found that the psychological effect of the color component was not used in the illustration and that there were certain problems stemming from binding and paper use. In addition, regarding the contents, it was deduced that stories that were appropriate for the levels of the children were included and these stories were built authentically and consistently. Moreover, it was seen that characters and messages that would enhance children's character development were created. Finally, it was revealed that themes of the stories were structured upon love, that situations unique to human and nature were reflected, that expressive power and potential of Turkish language were used in

*Bu çalışma "Hüseyin Yurttaş'ın Çocuk Kitaplarının Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Bulunması Gereken Özellikler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Kırıkkale, y.ozturk71@gmail.com, ORCID NO: 0000-0003-0146-2277.
***Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale, nuraykayadibi@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0001-9644-1449.

accordance with children's linguistic levels, and that a language and expression framework that could be taken as an example by children were constructed in the stories.
Keywords: Children's literature, story, Hüseyin Yurttaş.

Giriş

İyi bir gelecek donanımlı yetişmiş bireylere bağlıdır, bu durum eğitimle gerçekleşir. Eğitim ve öğrenme için iletişime ihtiyaç vardır. İletişimin en önemli parçalarından biri ise dildir. Çocuktaki dil gelişimi ilk olarak ailede dinleme ve konuşma yetisiyle başlar. Ardından okulda öğrenilen okuma ve yazma becerisiyle devam eder. Çocuk bu dört temel dil becerisiyle öncelikle kendini, çevresini kısacası hayatı tanır. Bu süreç çocuk ve edebiyat ilişkisini ortaya çıkarır.

Edebiyat; duygu, düşünce ve düşlerin yazılı ve sözlü olarak anlatımı demektir. Duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla etkili bir şekilde anlatabilen bir insanın başka becerilerle donatılması çok daha kolay olacaktır. Bu nedenle istenilen düzeyde bir insanı yetiştirmede başka bilim dalları kadar edebiyata da gereksinim vardır (Kıbrıs, 2006: 3). Çünkü çağdaş eğitimin gerekleri, çocuktan kitap ile yazınsal bir iletişim kurmasını, okuma alışkanlığı edinmesini, özgür ve eleştirel düşünmesini istemektedir (Dilidüzgün, 2004: 21). Bu becerileri ise çocuk edebiyatı eserleri gerçekleştirir. Çocuk edebî eserler sayesinde hayatı keşfe çıkar, günlük hayatta karşılaşmadığı birçok olayı bu eserlerde bulur. Edebî eserlerde karşılaştıkları durumlar ve sorunlar hakkında empati kurar, sorunlara çözüm üretmeye çalışır. Bu yüzden edebiyat geçmişten günümüze büyüklerin olduğu kadar küçüklerin eğitiminde de kullanılmıştır fakat önceleri çocuğa ve yetişkinlere yönelik oluşturulan bir edebiyat ayrımı yapılmamıştır. Oysaki çocuktan bir yetişkin gibi davranılması beklenemez çünkü çocuğun kendine özgü bir dünyası vardır ve düşünme biçimi algılamaları yetişkinlerden farklıdır (Nas, 2004: 9). Çocuk farklı değerlerle ve imgelerle dünyaya baktığı, çevresini farklı algıladığı için kendine özgü oluşturulmuş kitaplara gereksinim duyar (Dilidüzgün, 2004: 21). Çocuğa hitap eden bu ürünler ise çocuk edebiyatını oluşturur.

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 ürünlerin genel adı olarak ifade edilir (Sever, 2008: 17).

Toplumların gelişmesi ve ilerlemesi, kitap okuma alışkanlığı edinmiş bireyler yetiştirme ile doğru orantılıdır. Bu sebeple, toplumu "bilgi toplumu" seviyesine çıkarabilmek için çocukların eğitiminde ders kitapları dışında "çocuk edebiyatı" eserlerinden de yararlanmak önemli bir yer tutmaktadır (Gönen, Uygun, Katrancı ve Uçuş, 2011). Çünkü okuma alışkanlığı, bireyin, çocukluktan yetişkinliğe daha sağlıklı biçimde geçmesi için erken yaşlarda doğru biçimde edinmesi gereken davranışlardan birisini oluşturmaktadır (Demircan, 2006: 12). Geleceğin bireylerini oluşturacak çocukların sahip olması gereken bu alışkanlık, onların kelime dağarcıklarının artışından düşünceyi söze dökme becerilerine, dil gelişimlerinden problem çözme beceilerine, kişilik gelişimlerinden ülke ve dünya meselelerine olan ilgilerinin artışına kadar birçok becerilerini etkileme özelliğine sahiptir (Hargrave ve Sénéchal, 2000; Savaş, 2006; Palani, 2012; Hidman ve Skibbe, 2014; Pala, 2019; Boz ve Ulusoy, 2020).

Çocukların yaşamları üzerinde büyük öneme sahip olan bu ürünlerin gerek oluşturulmasında gerekse de seçilmesinde dikkat edilmesi gereken birçok unsurun olduğu ifade edilmektedir (İpek, 2017; Haris, 2008; Akbakır ve Şahin, 2005; Soylu Koyuncu ve Kaptan, 2005; Schirmer ve Lockman, 2001).

Çocuk edebiyatı eserlerinde dikkat edilmesi gereken noktaların başında, bu eserlerin çocuğa göre olması ve aynı zamanda edebiyatın temellerini de içinde barındırması gelmektedir. Çocuk için seçilen konunun çocuğa basit ve sade bir şekilde anlatılıp, çocuğun gelişimi ve psikolojisi göz önüne alınarak ve bunların hepsinin edebiyatın asaletinden uzaklaşmadan yapılması gerekir (Bilgin, 2011: 6). Çocuk edebiyatı eserleriyle; okuduğunu anlayan, düşünen ve kendini gerçekleştiren bireyi, özellikle de edebiyat okurunu yetiştirmek amaçlanır (Şirin, 2016: 30). Bu eserler, çocukluk dönemi içerisinde bulunan bireyler için özel olarak içselleştirilerek yazılmalı; çocuğun zihinsel, duygusal, sosyal, dilsel gelişimini göz önünde bulundurmalı; çocuğun yeteneklerinin açığa çıkmasına yardımcı olmalı; geçmiş, bugün ve gelecek arasında bir bağ kurmalı; kültürel mirasa sahip çıkarak onun genç nesillere

aktarılmasında işlevsel olmalı; amaçlı, disipliner ve çağın değerlerini barındırmalıdır (Tüfekçi Can, 2014: 4). Ayrıca çocuklar için yazılan metinlerin çocuğun; düş gücüne seslenen, onun tat alabileceği bir dil ve anlatımı içinde barındıran, kavrama düzeyine uygun metinler olması beklenir (Çakır, 2003: 1173). Bu sayede çocuk, edebî metinler aracılığıyla yaratıcılığını geliştirirken, aynı zamanda yaşamsal bir deneyim de kazanır ve bilinçli bir okur olur. Yapılan birçok araştırmada da bu bilinçlenmenin akademik başarının artışına yönelik olumlu etkilerinin olduğu belirtilmekle birlikte okuma alışkanlığı yavaşlayan bireylerde akademik başarının gerilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Worthy ,2002; Padak ve Rasinski, 2007; Yıldız, 2013; Katrancı, 2015).

Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2012: 327) çocuk kitaplarının eğitici-öğretici olmasının dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çünkü çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğu hayata hazırlaması, onun ruhsal gelişimine yardımcı olması, onda merak ve heyecan duygularını oluşturması gerekir (Tosun, 2005: 214). Çocuk edebiyatı eserlerinde konu ve tema seçimi özellikle değerler aktarımı noktasında önemli bir unsurdur. Bu eserler çocukların renkli ve masum dünyalarını olumlu yönde geliştirmeye, onlara birtakım değerleri ve davranış kalıplarını kazandırmaya yönelik olmalıdır (Arseven, 2005: 51). Çocuk edebiyatı eserlerindeki kurgular çocuğu sadece bilgilendirmek amacıyla değil, onu kitapta örtük iletilerle karşılaştırıp okuma eyleminde özne kılacak şekilde verilmelidir (Güldenoğlu, 2011: 362). Aslında konu sadece bir araçtır, önemli olan konunun okuyucuya aktarılması için oluşturulan kurgudur (Sever, 2008: 127). Kurgu ise yazarın konuyu okuyucuya aktarmak için tasarladığı olay ya da durumdur. Her olayda bir çatışma vardır. Çatışmanın yaratılmasında genellikle ana karakterin içinde bulunduğu farklı durumlar rol oynar. Kişi kendi benliğiyle, doğayla, başka bir kişiyle veya toplumla çatışabilir ya da kişi bunlardan birkaçı ile aynı anda çatışarak çoklu çatışma örneği sergileyebilir (Tüfekçi Can, 2014: 65). Bu çatışmalar okuyucunun kitabı okumak yerine kitaptaki olayları yaşıyor hissine kapılmasına yardımcı olmaktadır.

Kurguya dayalı metinlerde okuyucuyu olayların içine çeken, sürükleyiciliği etkileyen unsurlardan biri de bakış açısıdır. Metinde varlıkları ve nesneleri betimlemek için seçilen bakış açısına odaklayım denir. Anlatıcı (kim konuşuyor) ile odaklayımı (kim görüyor) karıştırmamak gerekir (Kıran ve Kıran, 2003: 104).

Çocuk gerçeğin içinde hayallerle yaşayabilme özelliğine sahiptir. Bu nedenle çocuklara yönelik hazırlanacak çocuk kitaplarında da mekân unsuru çocuğa yönelik oluşturulmalıdır. Kişilerin mekânları algılayışları; kendilerini ve mekânsal çevrelerini (evi, sokağı, köyü, vb.) anlamlandırışları ile ilgili karmaşık ve çok yönlü ilişkiler yumağını ortaya çıkarır. Bu noktada, mekânların pek çok şeyi anlatan, gösteren, sezdiren, sembolize eden, çeşitli işlevleri yerine getiren alanlara dönüştüğü görülür (Demir, 2009: 214). Bu yüzden somut ve soyut mekânlar, gerçek ve algısal mekânlar kelimelerle resim yaparcasına olayları hissettirirken, aynı zamanda çocuğun gözünde canlandırırcasına oluşturulmalıdır (Korkmaz, 2007; Ertuş, 2014; İçli, 2012).

Çocuklar için oluşturulan kitaplar; çocuğa bağnazlığı ve yazgıcılığı din, ırk, üstünlüğünü ve ayrımcılığını aşılamamalıdır. Şovenizmden uzak, ulus ve yurt sevgisi kazandırmalıdır. İnsan, hayvan, doğa sevgisi aşılamalı; çocuklara sorumluluk duygusu kazandırmalıdır. Çocuğu kendi gerçekliğinden koparark yapmacık bir dünyaya, idealize edilmiş söz ve davranışların abartılı dünyasına sokmamalıdır. En önemlisi ise çocuk kitapları bir nasihatname şeklinde düzenlenmemelidir (Ciravoğlu, 1997; Nas, 2004; Gürel, vd., 2007; Taşdemir, 2005:).

Çocuğun istekleri, genellikle zevkleri doğrultusunda belirlendiği için çocuk edebiyatı yazarı çocuğun zevklerini, amaçlarını fark edebilmeli ve bunları çocuğun algılayıp yorumlayabileceği bir biçimde yazıya dökebilmelidir (Uz Erşahin, 2009: 24). Bu yüzden çocuğun gelişim dönemlerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının, hayata bakış açısının iyi bilinmesi gerekir. Yani çocuk edebiyatı alanında kaliteli eser vermek hayata onun gözünden bakmak demektir. Çünkü çocuksu yayınlar ile çocuğu bir yetişkinin kendince oluşturduğu doğrulara bağımlı kılmak isteyen güdümlü yayınlar; çocukta kitap ve edebiyat adına yanlış kanıların oluşmasına, zamanla çocuğun okuma ilgisinin körelmesine ve çocukla kitap arasında engellerin oluşmasına neden olabilir (Sever, 2008: 18). Bu açıdan da bakıldığında, çocuk edebiyatı alanında eser vermek dikkat ve uzmanlık isteyen bir beceridir.

Araştırmacılar ve alan uzmanları çocuk edebiyatı ürünlerinin sahip olması gereken nitelikleri dış yapı özellikleri, iç yapı özellikleri ve eğitsel ilkeler olmak üzere üç ana başlıkta değerlendirmektedirler. Kitapların dış yapı özellikleri, tasarım özellikleri ve resim alt başlıkları; iç yapı özellikleri ise konu ve kurgu, tema, ileti, karakter ve kahraman, çevre, dil ve anlatım alt başlıkları altında ele alınmaktadır (Ciravoğlu, 1997; Dursunoğlu, 2007; Erdem, 2011; Kıbrıs, 2006; Nas, 2004; Oğuzkan, 2006; Şahin, 2007; Zengin, 2007).

Çocuk kitapları oluşturulurken çocuk kitaplarının sahip olması gereken bu özelliklere dikkat edilmesi gerekmektedir. Son yıllarda çocuk edebiyatı alanına yönelik ilgilinin artması, bu alandaki ticari gelişmeleri de harekete geçirmiştir. Ticari kaygı, bazen kitapların niteliklerinden daha ön planda tutulmaktadır. Alan yazında yapılan çalışmalar bu kanıyı doğrular niteliktedir. Çocuk kitaplarının incelenmesine yönelik yapılan bazı araştırmalarda incelemeye alınan kitapların bir kısmının gerek iç yapı gerekse dış yapı özellikleri açısından çeşitli eksiklerin olduğunu ortaya koymaktadır (Erdoğan, 1999; Özdemir 2005; Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş, 2011; Aytan, 2016). Sadece ticari kaygı için ya da gelişigüzel oluşturulan çocuk edebiyatı eserleri; çocuğun kişisel, toplumsal, evrensel ve ahlaki kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceği gibi çocuğu okuma isteğinden de uzaklaştırabilir. Bu nedenle çocuk edebiyatı alanında oluşturulan kitapların, çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özellikleri ne ölçüde taşıdığının araştırılması önemle üzerinde durulması gereken bir konudur.

Çocukların okuma alışkanlıklarının oluşması ve okumaktan keyif alan bireyler olarak yetişmelerinde okumayı zevkli ve eğlenceli hale getirecek biçimde oluşturulmuş çocuk kitaplarının rolü büyüktür. Bu açıdan çocuk kitapları üzerinde yapılacak incelemeler mevcut eserlerin varsa eksikliklerinin giderilmesinde ve yeni oluşturulacak eserlerin daha kaliteli hâle gelmesinde önem arz etmektedir. Çocuklara yönelik yazmasına ve yazılmasına rağmen üzerinde akademik anlamda inceleme yapılmamış birçok yazar ve çocuk edebiyatı ürünü bulunmaktadır. Bu yazarlardan biri de çocuklara yönelik hikâye ve şiir türünde birçok eser ortaya koyan Hüseyin Yurttaş'tır. Yurttaş, özellikle ortaokul yaş grubundaki çocuklara yönelik eserler veren eğitimci bir yazardır.

Bu doğrultuda çalışmada, Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitaplarını, çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özellikler açısından inceleyerek kitapların çocuk okurlar açısından uygunluğunu belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özellikler doğrultusunda incelenmesi amaçlanan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırması hedeflenen olaylar veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187).

İncelenen Dokümanlar

Araştırmanın örneklemini Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitapları arasından ölçüt örnekleme ile belirlenen 15 hikâye kitabı ve bu hikâye kitapları içerisinde bulunan 23 hikâye oluşturmaktadır. Söz konusu hikâye kitapları belirlenirken ortaokul öğrencilerine hitap eden eserler olmasına dikkat edilmiştir. Kitapların ortaokul seviyesine uygunluğu, yazarla yapılan görüşmeler, uzman görüşü, kitaplardaki yazı puntosu, satır aralığı ve resimlemeler göz önüne alınarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen kitaplar ve hikâyeler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.
İncelenen Kitaplar ve Hikâyeler

No.	Hikâyelerin Adı	Hikâye Kitabının Adı	Yayın Yılı	Yayınevi
1	Beyaz Bisiklet	Beyaz Bisiklet	2011	Say Yayınları

2	Küçük çevreciler	Korkak Pati	2011	Say Yayınları
3	Bilgisayarcı Kedi		2011	Say Yayınları
4	Fokların Yurdu		2011	Say Yayınları
5	Kuş Yuvalarında		2011	Say Yayınları
6	Kuklacı Teyze		2011	Say Yayınları
7	Kuşlar Özgür Olmalı		2011	Say Yayınları
8	Bay Müfettiş		2011	Say Yayınları
9	"SEFİLLER": Karam ve Duman		2011	Say Yayınları
10	Korkak Pati		2011	Say Yayınları
11	Sakar Tay	Sakar Tay	2010	Say Yayınları
12	Tavşancı Dede	Tavşancı Dede	2010	Say Yayınları
13	Farta Kartalı	Farta Kartalı	2014	Say Yayınları
14	Küçük Balıkçılar	Küçük Balıkçılar	2003	Bilgi Yayınevi
15	Eşekler Cenneti	Eşekler Cenneti	2005	İmbat Yayınevi
16	Kıyıdaki Tekne	Kıyıdaki Tekne	2006	İmbat Yayınevi
17	Irmak Çocukları	Irmak Çocukları	2006	İmbat Yayınevi
18	Konuşan Kukla	Konuşan Kukla	2007	İmbat Yayınevi
19	Uzaylılar Gelince	Uzaylılar Gelince	2007	İmbat Yayınevi
20	Dağa Düşen Uçak	Dağa Düşen Uçak	2016	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
21	Kör Kaptan'ın Serüvenleri	Kör Kaptan'ın Serüvenleri	2016	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
22	Cüceler Gezegeni	Cüceler Gezegeni	2016	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
23	Çınar Dede	Çınar Dede	2018	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Tablo 1 incelendiğinde bazı kitaplar içerisinde birden fazla hikâye bulunduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Araştırmada, belirlenen hikâyelerin değerlendirilmesinde Sever (2018) tarafından geliştirilen "Çocuklara Seslenen Yazınsal ya da Öğretici Kitapları Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Çocuk kitaplarını değerlendiren ölçek "Tasarım Özellikleri ve Resim, Konu ve Kurgu, İzlek (Tema), Karakter ve Kahraman, Dil ve Anlatım, İleti, Eğitsel İlkeler" olmak üzere yedi alt bölümden oluşmaktadır. Ölçekte toplam 81 madde bulunmaktadır. Dil ve Anlatım bölümünün 9, 10 ve 11. maddeleri çocuk şiirlerine yönelik oluşturulduğu için değerlendirmede kullanılmamıştır. Böylece ölçek 79 madde olarak uygulanmıştır. Beşli likert tipiyle oluşturulan ölçeğin puanlamaları; çok iyi (5), yeterli (4), kısmen yeterli (3), yetersiz (2), çok yetersiz (1) şeklinde yapılmıştır. Ölçeğin puan aralıkları Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2.
Çocuklara Seslenen Yazınsal ya da Öğretici Kitapları Değerlendirme Ölçeği'nin Puan Aralıkları

	Çok İyi	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	Çok Yetersiz
Maddelerin Puan Aralığı	63-75	51–62	39-50	27-38	15-26
Tasarım Özellikleri ve Resim Bölümü	67,02-80	54,4-67,1	41,6-54,3	28,8-41,5	16-28,7

Konu ve Kurgu Bölümü	50,4-60	40,8-50,3	31,2-40,7	21,6-31,1	12-21,5
Karakter ve Kahraman Bölümü	54,6-65	44,2-54,5	33,8-44,1	23,4-33,7	13-23,3
Dil ve Anlatım Bölümü	42-50	34-41	29-33	18-25	10-17
İleti	33,6-40	27,2-33,5	20,8-27,1	14,4-20,7	8-14,3
Tema(İzlek)	29,4-35	23,8-29,3	18,2-23,	12,6-18,1	7-12,5
Eğitsel İlkeler Bölümü	50,4-60	40,8-50,3	31,2-40,7	21,6-31,1	12-21,5
Ölçeğin Tamamının Puan Aralığı	327,6-390	265,2-327,5	202,8-265,2	140,4-202,7	78-140,3

Tablo 2'de görüldüğü üzere kitaplara yönelik değerlendirmeler maddelere, bölümlere ve ölçeğin tamamına yönelik ayrı ayrı yapıldığı için puan aralıkları da ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Çocuk kitapları söz konusu ölçek maddeleri doğrultusunda araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve sayısal veriler elde edilmiştir. Özellikle tasarım ve resim özellikleri açısından kitapların incelenmesinde Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik ve Resim Bölümü araştırma görevlilerinin uzmanlıklarından yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

"Çocuklara Seslenen Yazınsal ya da Öğretici Kitapları Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak örneklemi oluşturan tüm kitaplara yönelik elde edilen bulgular SPSS 22 programıyla sayısal verilere dönüştürülmüştür. Kitapların geneline yönelik ölçeği oluşturan yedi ana bölüm esas alınarak genel değerlendirme yapılmıştır. Ardından ise her kitap için ölçeğin tamamına yönelik değerlendirme yapılmıştır.

Kitaplar hakkında bir yargıda bulunabilmek için kitapların; ölçek maddelerinden, bölümlerinden ve ölçeğin genelinden elde ettikleri puanların toplamı, ölçekteki puan aralıklarıyla karşılaştırılarak hangi düzeye denk geldikleri belirlenmiştir.

Ölçek genelinde 81 madde bulunmaktadır fakat incelenen eserler arasında şiir bulunmadığı için dil ve anlatımın 9, 10 ve 11. maddeleri değerlendirilmeye tabi tutulmamıştır.

Bulgular

Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özellikler doğrultusunda incelenmesine ilişkin bulgular ölçeğin alt bölümlerine yönelik başlıklar halinde sunulmuştur.

Hüseyin Yurttaş'ın Çocuk Kitaplarının Tasarım ve Resim Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitaplarının tasarım ve resim özelliklerine yönelik puanlamalar Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3.
Yurttaş'ın Çocuk Kitaplarının Tasarım ve Resim Özelliklerine İlişkin Puan Aralığı

Tasarım Özellikleri ve Resim	Toplam Puan
1. Kitabın boyutu, hacim ve ağırlığı yaş düzeyine uygundur.	75

2.	Kâğıt dayanıklı, göz sağlığı açısından uygundur.	62
3.	Kapağın görsel etkisi, çocuğun okuma ve izleme etkisini artırmaktadır.	72
4.	Cilt dağılma ve kopma olmayacak şekilde hazırlanmıştır.	43
5.	Sayfa düzenindeki ögelerin (resim, fotoğraf, yazı, rakam vd.) birbiriyle uyumu estetik bir etki sağlamaktadır.	66
6.	Sayfa kenarlarındaki boşluklar izleme-okuma rahatlığı sağlamaktadır.	72
7.	Harflerin puntosu düzeye uygundur.	75
8.	Harf renkleri izleme-okuma isteğini artırıcı niteliktedir.	75
9.	Harf kalınlıkları izleme-okuma isteğini uyandırıcı niteliktedir.	75
10	Görseller çocukta resim diliyle iletişimi isteklendirecek özellik taşımaktadır.	61
11.	Resimlerdeki nesne ve varlıklar, sanatçının yorumlarıyla çizilmiştir.	69
12.	Resimler, metnin anlamını tamamlamaktadır.	65
13.	Resimler, metnin çocuğunun belleğinde canlandırılmasına katkı sağlamaktadır.	64
14.	Resimler, metne görsel dilin anlatım gücüyle yeni yorumlar katmaktadır.	64
15.	Resimler, çocuğun düş ve düşünce serüvenine çıkmasına, eğlenmesine katkı sağlayacak özellikler taşımaktadır.	65
16.	Resimler, çocuğun kavramsal birikimini kullanarak öyküler oluşturabilmesini sağlayacak özellikler taşımaktadır.	63
	Genel Ortalama:	71,0667

Tablo 3 incelendiğinde hikâye kitaplarının boyut, kapak, sayfa düzeni ve harf özellikleri bakımından "çok iyi" düzeyde oldukları görülmektedir. Kitaplarda kullanılan kâğıdın dayanıklılık özelliğinin "yeterli" puan aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Tutkallama tekniğiyle bir araya getirilen kitaplar, cilt bakımından "kısmen yeterli" düzeydedir. Her ne kadar iç sayfalarda siyah-beyaz resimler kullanılsa da kitapta yer alan resimlerin "çok iyi" düzeyde olduğu söylenebilir. İncelenen kitapların tasarım özellikleri ve resim bakımından genel değerlendirmesine bakıldığında "çok iyi" düzeyde olduğu düşünülebilir.

İncelenen 15 kitabın 14'ü 13,5×19,5 cm, bir tanesi ise 13,5×20,5 ebatındadır. Çocukların düzenli bir kitaplık oluşturmalarına elverişli ölçülere ve özelliklere sahiptir. Kitaplar, boyut olarak orta büyüklüktedir. Hacim ve ağırlık bakımından ise kolayca taşınmaya ve kullanılmaya elverişlidir.

Ele alınan hikâye kitaplarının %84'ünde birinci hamur kâğıt, %26'sında ise ikinci hamur kâğıt kullanılmıştır. Kullanılan kâğıtlar arka sayfadaki resimleri ve yazıları göstermeyecek kalınlığa ve ışık yansımasına sebebiyet vermeyecek matlığa sahiptir. Bu durum kitabın okunabilirliğini artırmaktadır. Kullanılan kâğıtların mat olması ayrıca göz sağlığı açısından olumlu bir özelliktir.

Kitapların tamamında ince karton kapak kullanıldığı görülmektedir. Kapaklarda kullanılan kartonlar yeterli esnekliğe sahiptir ve kapak resimlerinin etkili bir şekilde yansıtılmasına olanak sağlamaktadır. Kitap kapaklarının tamamında resim ve kitap ismi ön plana çıkarılmıştır. Hikâyelerdeki kapak resimlerinde genellikle başkahraman ve olayların geçtiği ana mekânlar yer almaktadır. Bu durum olayın ve kahramanın okuyucunun zihninde canlanmasını kolaylaştırabilecektir. Kapak resimlerinde kullanılan renklerin canlılığının kitabın dikkat çekiciliğini arttırdığı söylenebilir. Fakat kapak resmi haricindeki diğer resimlerin siyah beyaz olması, resim üzerindeki renk unsurunun etkisini ortadan kaldırmıştır. Ayrıca sulu boya tekniğiyle oluşturulan resimlerin siyah beyaz olarak çoğaltılması, resimdeki derinlik algısını ortadan kaldırdığı gibi bazı ayrıntıların okuyucu tarafından görülmesini de engellemektedir.

Kitapların ciltleri, tutkallama tekniğiyle oluşturulmuştur. Her ne kadar dayanıklı görünse de kitap tamamen açıldığında birleşim yerlerinde kopmaların yaşanabileceği anlaşılmaktadır.

Hüseyin Yurttaş'ın Çocuk Kitaplarının Konu ve Kurgu Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitaplarının konu ve kurgu özelliklerine yönelik puanlamalar Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4.
Hüseyin Yurttaş'ın Çocuk Kitaplarının Konu ve Kurgu Özelliklerine İlişkin Puan Aralığı

Konu ve Kurgu		Toplam Puan
1.	Metinde ele alınan konu düzeye uygundur.	69
2.	Konunun ele alınışı özgündür.	72
3.	Kurguda, olayların anlatılmasında anlamsal bir tutarlık vardır.	68
4.	Çatışmalar çocukların anlama ve anlamlandırma düzeyine uygundur.	70
5.	Olay kurgusu, çocuğun okuma isteğini canlı tutacak özelliktedir.	67
6.	Çatışmalar çocuğun sevgi ve özgürlük gereksinimlerine uygundur.	67
7.	Çatışmalardaki merak ögesi, okuma ilgi ve isteği uyandırabilecek niteliktedir.	67
8.	Çatışmaların kurgulanışında aşırı duygusallıktan kaçınılmıştır.	64
9.	Olay kurgusunda, abartılmış merak ve rastlantısallıktan kaçınılmıştır.	57
10	Kitaptaki olaylar dizisi çocuğun gülmesi, heyecanlanması ve düş kurmasına olanak sağlamaktadır.	70
11.	Metnin kurgusu yalın bir anlatım çizgisiyle oluşturulmuştur.	72
12.	Kahraman, olay kurgusunda inandırıcı biçimde geliştirilmiştir.	70
	Genel Ortalama:	54,2

Tablo 4'e bakıldığında hikâyelerin konu ve kurgularıyla ilgili maddelerden 9. madde hariç diğerlerinin "çok iyi" düzeyde olduğu görülmektedir. Hikâyelerde çocukların düzeyine uygun konuların işlendiği, bunların da özgün ve tutarlı bir şekilde kurgulandığı anlaşılmaktadır. Konu ve kurgular, çocuğun sevgi ve özgürlük gereksinimlerini karşılayan, okuma isteğini artıran ve onlara hoş vakit geçirme imkânı sağlayan özelliktedir. 9. Maddenin "yeterli" puan aralığında olması ise kurguda rastlantısallıktan yararlanıldığını fakat bunun inandırıcılık içerisinde, olay akışıyla bağlandığını göstermektedir. Hikâyelerin konu ve kurgularına ait genel ortalamalarının da "çok iyi" düzeyde olduğu söylenebilir.

Hikâyelerde günlük hayatla ilişkili konulara yer verildiği tespit edilmiştir. Yardımlaşma, çaba, merak, özgürlük, pişmanlık, hırs, tedbirsizlik gibi konularla çocuğun kişisel gelişimi desteklenmeye çalışılmıştır. Hikâyelerde ele alınan konular, çocuk okuyucuların yaşlarına indirgenerek etkili bir şekilde yansıtılmıştır. Kurgulamada hareket unsuru göze çarpmaktadır. Merak ön planda tutulmuştur, bu durumun hikâyelerin akıcılığını artırdığı düşünülmektedir.

Hikâyelerde karşılaştıkları olaylar karşısında serinkanlılıklarını koruyarak, mantıksal çözüm yolları bulan çocuk kahramanlar, okuyucunun yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek örnekler sunmaktadır. İnandırıcı ve özgün bir kurguyla oluşturulan olaylarla, soyut konular somutlaştırılmış ve okuyucunun düzeyine uygun hâle getirilmiştir. Abartılmış merak ve rastlantısallıktan kaçınılarak olaylar arasında sıkı bir bağlantı kurulmuştur. Konu ve kurgu genel olarak okuyucunun düzeyine uygun olsa da bazı kitaplarda çeşitli kurgusal hataların olduğu da görülmektedir.

Hüseyin Yurttaş'ın Kitaplarının Tema (İzlek) Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitaplarının tema özelliklerine yönelik puanlamalar Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5.
Hüseyin Yurttaş'ın Çocuk Kitaplarının Tema (İzlek) Özelliklerine İlişkin Puan Aralığı

İzlek (Tema)		Toplam Puan
1.	Yazarın / şairin çocukta uyandırmak istediği etkinin kurgulanışı uygundur.	70
2.	İzlek, yazımsal kurgu ile geliştirilmiştir.	70
3.	İzlek, çocuğa; yaşam, insana, doğaya özgü durumları duyumsatmaktadır.	70
4.	İzlek, çocuğun gülerek, düşünerek ve duyarak yaşantı kazanmasına olanak sağlayıcı özelliktedir.	68
5.	İzlek, "sevgi" üzerine yapılandırılmıştır.	68
6.	İzlekler, çocuğun soyutlama yapmasına olanak sağlayıcı niteliktedir.	69
7.	Konu ve izlek uyumu, bütünlüğü sağlamaktadır.	71
	Genel Ortalama:	32,4

Tablo 5'e bakıldığında hikâyelerde işlenen temalara ait maddelerin tamamının ve genel ortalamanın "çok iyi" puan aralığında olduğu görülmektedir. Genellikle sevgi üzerine kurgulanan hikâyeler, okuyucuya insan ve doğa yaşamına özgü örnekler sunmaktadır. Konu ve kurgu ilişkisi içerisinde yansıtılan temaların, okuyucunun kişilik gelişimini destekleyici özellik gösterdiği söylenebilir.

İncelenen eserlerde yazarın değerler, duygular, hak ve özgürlükler, birey ve toplum, vatandaşlık, doğa ve evren, zaman ve mekân, çocuk dünyası, bilim ve teknoloji gibi temaları işlediği tespit edilmiştir. Temaların Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'na uygun olduğu görülmektedir. Tema-konu-kurgu arasında kurulan güçlü ilişki ile soyut kavramlar somutlaştırılarak çocuğun gelişim düzeyine uygun hâle getirilmiştir. Yazınsal bir kurguyla aktarılan temalar, okuyucunun düş kurarak, duygu ve algılarını kullanarak yaşantı kazanmasını sağlayacak özelliktedir.

Hüseyin Yurttaş'ın Kitaplarının İleti Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitaplarının ileti özelliklerine yönelik puanlamaları Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6.
Hüseyin Yurttaş'ın Çocuk Kitaplarının İleti Özelliklerine İlişkin Puan Aralığı

İleti		Toplam Puan
1.	Olay kurgusu, yazınsal bir anlayışla yapılandırılmıştır.	69
2.	İletiler yazınsal ipuçları ile sunulmuştur.	68
3.	İletiler çocuğun duygu ve düşünce evrenine uygundur.	68
4.	Metnin iletisi çocuğa yeni yaşantılar kazandırıcı özelliktedir.	66
5.	İletiler insana ve yaşama ilişkin yeni duyarlıklar oluşturacak özelliktedir.	69
6.	İletiler çocuğun girişimciliğini desteklemektedir.	65
7.	İletiler metnin yazınsal kurgusu içine sindirilmiştir.	69
8.	Yazınsal kurgu, çocuğa anlamı yapılandırma sorumluluğu vermektedir.	70
	Genel Ortalama:	36,2667

Tablo 6'ya bakıldığında iletilere ait maddelerin hepsinin ve genel ortalamanın "çok iyi" puan aralığında olduğu görülmektedir. İletiler genellikle yazınsal kurgunun içerisinde okuyucuya sezdirilmektedir. İnsana ve yaşama ilişkin duyarlık oluşturmakta ve okuyucuya yeni yaşantı örnekleri sunmaktadır. Okuyucunun kişisel, toplumsal, evrensel ve ahlaki gelişimini destekleyici özellik gösterebileceği düşünülmektedir.

Okuyucuya verilmek istenen ana iletiler doğrudan ifade edilmemiş, günlük hayatla ilişkilendirilmiş bir kurguyla hikâyenin geneline yansıtılarak okuyucuya verilmiştir. Hikâyede ana iletilerin yanında okuyucunun bireysel, toplumsal, ulusal kimlik gelişimini destekleyecek yardımcı iletilere de yer verildiği tespit edilmiştir. Hikâyelerde yer alan ana iletilerde önyargının insan davranışlarında olumsuz etkisinin olduğu, yapılacak işlerde öncelikle düşünülmesi ve sonuçların kestirilmesi gerektiği, sorunların kavga ve şiddetle değil iletişimle çözümlenebileceği ifade edilmiştir. Hayata iyimser gözlerle bakılması gerektiği, mutluluğun insanın elinde olduğu vurgulanmıştır. İnsanlar arasındaki dil, din, ırk farklılıklarının bir ayrım değil kültürel zenginlik olduğu belirtilmiştir.

Hikâyelerde evrensel insanlık değerlerini okuyucuda duyumsatacak örnekler sunulduğu görülmektedir. İletiler okura mantıksal bir bütünlük içerisinde hissettirilmiş, olumlu ve olumsuz davranışlar bir arada gösterilerek, okuyucunun doğruyu fark etmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu açıdan okuyucuda bir muhakeme yeteneği oluşturmak istendiği düşünülmektedir.

Hüseyin Yurttaş'ın Kitaplarının Karakter ve Kahraman Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitaplarının karakter ve kahraman özelliklerine yönelik puanlamaları Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7.
Hüseyin Yurttaş'ın Çocuk Kitaplarının Karakter ve Kahraman Özelliklerine İlişkin Puan Aralığı

Karakter ve Kahraman		Toplam Puan
1.	Karakter, ruhsal özellikleri ile iyi geliştirilmiştir.	73
2.	Karakter fiziksel özellikleri ile iyi geliştirilmiştir.	58
3.	Olay- karakter bütünlüğü, uzlaşması sağlanmıştır.	73
4.	Geliştirilen karakter çerçevesi insan ve yaşam gerçekliğinin anlaşılmasına dönük ipuçları sunmaktadır.	72
5.	Kahramanın yaşadığı değişimler olaylarla ilişkilendirilmiştir.	74
6.	Kahramanın olay kurgusundaki (varsa) değişimleri inandırıcıdır.	74
7.	Çocuğun özdeşim kurması için kitaptaki kahramanın sayısı uygundur.	73
8.	Kahraman, çocuğun özdeşim kurabileceği özellikler taşımaktadır.	71
9.	Kahraman, ulaştığı başarıları gerçekten hak etmiştir.	67
10.	Kahramanın davranışlarında abartıya kaçılmamıştır	69
11.	Kahramanın amaca ulaşması rastlantıya bırakılmamıştır.	63
12.	Kahramanın yaşadığı çevre, olay kurgusuyla bütünleştirilmiştir.	72
13.	Kahramanlar arasındaki çatışmalardan düğün ve çözümlerin sunuluşu yazınsal özellik taşımaktadır.	69

Genel Ortalama:	60,53

Tablo 7 incelendiğinde 2. maddenin "yeterli" diğer maddelerin ise "çok iyi" puan aralığında olduğu görülmektedir. Hüseyin Yurttaş hikâyelerinin hemen hemen hepsinde ana kahraman olarak çocukları kullanmıştır. Kahramanların karakterlerinde çocuk ruhu ve samimiyeti çok iyi yansıtılmıştır. Özellikle günlük hayattan alınan kurgularla kahramanların yansıttıkları karakterlerin inandırıcılığı artırılmıştır. Bu da okuyucunun karakterle özdeşim kurmasını kolaylaştırmaktadır. Kahramanlar yansıttıkları karakter özellikleriyle okuyucuya örnek olmakta ve onlara özgüven aşılamaktadır. Kahramanlar fiziksel özelliklerinden ziyade, davranışlarıyla ve olaylara bakış açılarıyla yansıtılmıştır. Yazarın incelenen hikâyelerinin hepsinin kahraman ve karakter özellikleri açısından "çok iyi" düzeyde olduğu belirtilebilir.

Söz konusu eserlerde, çocukların karakterleri genellikle davranışlarıyla ve diğer arkadaşlarının yorumlarıyla okuyucuya hissettirilmeye çalışılmıştır. Ana kahramanlar genellikle açık ve devingen karakter özelliği göstermektedir. Çocuk ruhunu iyi temsil eden kahramanlar, yapmış oldukları bazı hatalı davranışlardan dolayı pişmanlık duymakta ve bu hatalı davranışları olay akışı içerisinde düzelterek okuyucuyu doğruya yöneltecek yaşantı örnekleri sunmaktadır. Bu sayede karakterlerin idealize edilmediği de görülmektedir.

Bazı hikâyelerde kahramanlar hayvanlardan ya da insan dışı diğer varlıklardan oluşturulmuştur. Hayvan karakterlerde, insanlara karşı duyulan sevgi ve vefa duygusu ön plana çıkarılmıştır. Hayvan karakterlerde hissettirilen bu özelliğin, okuyucunun hayvanlara karşı sempati oluşturmasını sağlaması açısından da önemli olduğu söylenebilir.

Hüseyin Yurttaş'ın Kitaplarının Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitaplarının dil ve anlatım özelliklerine yönelik puanlamalar Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8.
Hüseyin Yurttaş'ın Çocuk Kitaplarının Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Puan Aralığı

Dil ve Anlatım		Toplam Puan
1.	Türkçenin anlatım gücü ve olanakları, çocuğun dilsel düzeyine uygun bir yaklaşımla sezdirilmiştir.	72
2.	Anlatım duru, akıcı ve içten cümlelerle yapılmıştır.	70
3.	Noktalama ve yazım kurallarına uyulmuştur.	73
4.	Metnin dilsel düzenlenişi çocukların düş, düşünce ve imgelem gücüne uygundur.	70
5.	Cümlelerdeki sözcük sayıları çocuğun dil düzeyine uygundur.	75
6.	Çocuğun dilsel düzeyine uygun Türkçenin söz varlığından yararlanılmıştır.	69
7.	Anlatımda Türkçe sözcükler egemendir.	75
8.	Anlatım çocuğun beş duyusunu devindirici özelliktedir.	66
9.	Dizelerdeki dilsel düzenleniş, çocukların düş ve imgeleme gücünü uyarmaktadır (Okunan şiir kitabı ise).	-
10.	Dizelere kısa yalın ve bellekte kalıcı özellikler taşımaktadır (Okunan şiir kitabı ise).	-
11.	Ses ve sözcüklerin yarattığı işitsel erki, çocukta şiir okuma isteği uyandıracak özelliktedir (Okunan şiir kitabı ise).	-

12.	Metin bir bütün olarak çocuğa öykülenebileceği düzgün bir dil çevresi sunmaktadır.	69
13.	Metin bir bütün olarak çocuğun kavramsal gelişimini desteklemektedir.	70
	Genel Ortalama:	47,2667

Tablo 8 incelendiğinde, hikâyelerin dil ve anlatıma yönelik genel ortalamalarının ve her maddenin toplam puanının "çok iyi" aralığında olduğu görülmektedir. İncelenen kitaplar şiir kitabı olmadığı için ölçekteki 9, 10 ve 11. maddeler değerlendirilmeye alınmamıştır. Yazarın sade, akıcı ve samimi bir üslubunun olduğu görülmektedir. Yazar kısa cümleler ve paragraflarla anlaşılırlığı artırmış, Türkçenin anlatım gücü ve olanaklarını, çocuğun dilsel düzeyine uygun olarak kullanmıştır. Hikâyelerinde çocuğa örnek alabileceği bir dil ve anlatım çerçevesi oluşturmuştur. Yazarın hikâyelerdeki dil ve anlatımının çocukların kelime hazinelerinin gelişmesinde etkili olacağı söylenebilir.

Eserlerde günlük hayatı yansıtan, karşılıklı ya da içsel konuşmalarla samimi bir anlatım dikkat çekmektedir. Anlatımda kullanılan cümle kuruluşları hikâyenin anlaşılırlığını artırmaktadır. Noktalama işaretlerinin doğru ve düzenli kullanımı akıcı bir okuma sağladığı gibi hedef kitlenin okuma becerisini geliştirmesine de yardımcı olacağı düşünülebilir.

Hikâyelerin genellikle olay ağırlıklı olması öyküleyici anlatımı ön plana çıkarmıştır fakat bunun yanında betimleme ve karşılaştırma gibi farklı anlatım yöntemleri ve düşünceyi geliştirme yollarının kullanımı, anlatımı kuvvetlendirmektedir. Genelde çocukların anlayacağı düzeyde açık ve anlaşılır sözcükler kullanıldığı, hedef kitlenin gelişim özelliklerine uygun olarak deyimler ve atasözlerinden etkili bir şekilde yararlanıldığı görülmektedir.

Hüseyin Yurttaş'ın Çocuk Kitaplarının Eğitsel İlkeler Açısından Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitaplarının eğitsel ilkelere yönelik puanlamaları Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9.
Hüseyin Yurttaş'ın Çocuk Kitaplarının Eğitsel İlkeler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Puan Aralığı

Eğitsel İlkeler		Toplam Puan
1.	Kitapta öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım benimsenmemiştir.	66
2.	Kitapta çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; düşündürürken güldüren bir yaklaşım yeğlenmiştir.	71
3.	Girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılık desteklenmiştir.	70
4.	Cinsel rollerin ayrıştırılmasından kaçınılmıştır.	71
5.	Kadına ve erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmıştır.	68
6.	Çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirilmesine olanak verilmiştir.	70
7.	Yaşamda sorunların çözümü için iletişim kurulması özendirilmiştir.	73
8.	Şiddet ve kaba gücün bir sorun çözüme yöntemi olmadığı gösterilmiştir.	65
9.	Siyasal ve dinsel tekinlerden uzak durulmuştur.	68
10	Yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuştur.	65

11.	Çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiştir.	67
12.	Denetimci ve kuralcı anlayışlara karşı olan bir yaklaşım sezdirilmiştir.	68
	Genel Ortalama:	54,08

Tablo 9 incelendiğinde hikâyelerin eğitsel ilkelere ait genel ortalamalarının "çok iyi" düzeyde olduğu görülmektedir. Yazar hikâyelerin genelinde çocuğun farklı yönlerden kişilik gelişimlerini destekleyici yaşam örnekleri sunmuştur. Karşılaşılan sorunlarla ilgili kaba kuvvetin sorun çözme yöntemi olmadığı, iletişimin ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanarak okuyucuya düşünme sorumluluğu verilmeye çalışılmış, okuyucunun öz-benliği kuvvetlendirilmek istenmiştir. Yazgıcılık ve boş inançlardan uzak durulmuş, cinsel rollerin ayrıştırılmasından kaçınılmıştır.

Hüseyin Yurttaş'ın Çocuk Kitaplarının Genel Değerlendirmesi

Araştırma kapsamında incelenen Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitaplarının genel değerlendirmesine yönelik puanlamalar Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10.
Hüseyin Yurttaş'ın Çocuk Kitaplarının Genel Değerlendirmesine İlişkin Puan Aralığı

Hüseyin Yurttaş'ın Çocuk Kitapları	Toplam Puanlar							
	Tasarım ve Resim	Konu ve Kurgu	Tema (İzlek)	İleti	Karakter ve Kahraman	Dil ve Anlatım	Eğitsel İlkeler	Genel toplam
Çınar Dede	77	60	35	40	65	46	58	381
Uzaylılar Gelince	76	57	35	34	59	43	56	360
Konuşan Kukla	76	52	30	29	55	50	54	346
Irmak Çocukları	74	58	35	38	62	49	59	375
Farta Kartalı	54	56	34	40	64	44	57	349
Eşekler Cenneti	73	42	19	26	56	45	46	307
Beyaz Bisiklet	68	52	33	38	60	45	55	351
Sakar Tay	75	56	35	36	63	49	56	370
Küçük Balıkçılar	72	57	35	38	59	50	54	365
Korkak Pati	67	56	32	39	58	48	58	358
Kör Kaptanın Serüvenleri	67	53	32	35	62	49	54	352
Tavşancı Dede	77	45	31	36	61	50	55	355
Cüceler Gezegeni	73	56	31	39	63	47	52	358
Dağa Düşen Uçak	63	56	34	40	58	46	50	347
Kıyıdaki Tekne	74	57	35	39	63	48	58	374

Genel Ortalamalar	71,0667	54,52	32,04	36,26	60,53	47,26	54,08	356,5

İncelenen çocuk kitaplarının genel değerlendirmesini gösteren Tablo 10'a bakıldığında tasarım açısından *Farta Kartalı* isimli hikâye kitabının 54 puanla "kısmen yeterli" puan aralığında olduğu görülmektedir. Bu hikâyede sadece dış kapakta resim bulunmakta iç sayfalarda resim yer almamaktadır. Ayrıca kitapta dağılmaya ve yıpranmaya karşı daha az direnç gösteren ikinci hamur kâğıt kullanılmıştır. *Dağa Düşen Uçak* adlı hikâye kitabı ise 63 puanla "yeterli" puan aralığındadır. Hikâyede bulunan resimlerde ayrıntılara yer verilmemiş sadece figürlerdeki yüz ifadeleri yansıtılmaya çalışılmıştır. İkinci hamur kâğıt kullanımından dolayı da iç sayfadaki bazı resimler netliğini kaybetmiştir. Bazen de hikâyede anlatılanların görsellerle uyum sağlamadığı görülmektedir. Diğer hikâye kitaplarının tasarım ve resim özellikleri açısından "çok iyi" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Konu ve kurgu açısından bakıldığında ise *Tavşancı Dede ve Eşekler Cenneti* isimli hikâyelerin "yeterli" diğer hikâye kitaplarının ise "çok iyi" düzeyde oldukları anlaşılmaktadır. *Tavşancı Dede* adlı hikâyede olaylar bir anda sonlandırılmaktadır. Kitabın sonuç kısmı etkili kurgulanamamıştır. *Eşekler Cenneti* adlı hikâyede ise konunun ele alınışı ve yorumlanışı özgündür, fakat anlatılan olaylar içerisinde geçen iktidar çatışması, yapılan hainlikler, kendi soydaşlarına yapılan ihanetler ve seçimlere hile karıştırılması gibi konular, hedef kitlenin düzeyinin üzerinde kalmaktadır.

Hikâyeler işlenen tema açısından değerlendirildiğinde ise *Eşekler Cenneti* isimli hikâye 19 puanla "kısmen yeterli" düzeyde diğer hikâyelerin ise "çok iyi" puan aralığında oldukları görülmektedir. *Eşekler Cenneti* isimli hikâyede olayların sevgi duygusu üzerine değil de ihanet üzerine kurgulanması, okuyucu açısından olumlu bir özellik oluşturmamaktadır.

Hikâyelerde aktarılan iletiler değerlendirildiğinde *Eşekler Cenneti* isimli hikâye "kısmen yeterli" puan aralığındayken, Konuşan Kukla adlı hikâyenin "yeterli" düzeyde olduğu görülmektedir. İncelenen diğer hikâyelerin ise "çok iyi" puan aralığında oldukları anlaşılmaktadır. *Eşekler Cenneti* isimli hikâyede her ne kadar metnin genelinde ilahi adaleti oluşturan bir ileti verilse de konunun kurgulanışında kullanılan yardımcı iletiler, olayları bütünsel bakış açısıyla göremeyen çocukların dinî, toplumsal, evrensel düşüncelerinde karmaşıklığa neden olabilir.

Hikâyelerin hepsi karakter ve kahraman açısından "çok iyi" düzeyde yer almaktadır. Yazarın tüm hikâyelerinde başkahramanları çocuklar oluşturmaktadır. Kahramanlar üzerinden çocuk ruhu ve samimiyetinin oldukça iyi yansıtıldığı söylenebilir. Her ne kadar kahramanlar genellikle erkeklerden oluşturulmuş olsa da güçlü kadın kahramanlara da yer verilmiştir. Özellikle aile içerisinde karar alma konusunda kadının fikirlerinin ön planda tutulmasına dikkat edilmiş, aile ekonomisini her iki grubun oluşturduğu vurgulanmıştır.

Değerlendirilen hikâyelerde Türkçenin anlatım gücü ve olanakları, çocuğun dilsel düzeyine uygun bir yaklaşımla sezdirilmiştir. Hikâyelerin tümü dil ve anlatım açısından "çok iyi" puan aralığındadır.

Hikâyeler eğitsel ilkeler açısından da "çok iyi" düzeydedir. Hikâyeler çocukta özgüven ve benlik duygusu oluşturmaktadır. Çocukların kişiliklerini geliştirici özellik taşımaktadır. Çocukların evrensel ve millî kimlik gelişimini destekleyici özellikler göstermektedir. Özellikle ergenlik döneminin başlangıcına denk gelen ortaokul öğrencilerinin Erikson'un "Psikososyal Gelişim Kuramı"na göre kimlik kazanımına karşı kimlik karmaşası evresini yaşadığı düşünüldüğünde hikâyelerde yer alan kahramanların, anlatılan olayların ve verilen iletilerin çocukların karakterlerinin oluşumuna ve kimlik kazanımlarına olumlu etkiler sunduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Hüseyin Yurttaş'a ait 15 çocuk kitabı içerisinde yer alan 23 hikâyenin çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özellikler açısından incelendiği bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İncelenen 15 kitabın 14'ü 13,5×19,5 cm ebadındadır. Gönen ve diğerleri (2011) çocuk kitaplarına yönelik yapmış oldukları çalışmalarında bu oranın öykü/roman türü çocuk kitapları için uygun bir oran olduğunu belirtmişlerdir. Mennanoğulları (2008) ise çalışmasında çocukların farklı büyüklükteki kitapları okumaktan hoşlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan Hüseyin Yurttaş'ın

çocuk kitaplarının farklı boyut özelliklerine sahip olmasa da çocukların düzenli bir kitaplık oluşturmalarına elverişli ölçülere ve özelliklere sahip olduğu söylenilebilir.

Kitapların %84'ünde birinci hamur kâğıt, %26'sında ise ikinci hamur kâğıt kullanılmıştır. Kullanılan kâğıtlar arka sayfadaki resimleri ve yazıları göstermeyecek kalınlığa ve ışık yansımasına sebebiyet vermeyecek matlığa sahiptir. İş Bankası Kültür Yayınları'ndan çıkan kitaplarda ikinci hamurdan elde edilmiş kâğıt kullanılmıştır. Maliyetinin düşük olması nedeniyle tercih edilen ikinci hamur kâğıtların kaliteli baskıya uygun olmaması ve dayanıklılık özelliğinin bulunmaması olumsuz bir özellik olarak görülmektedir. Çünkü kitabın fiziki özellikleri kitabın tercih edilmesi noktasında önem arz etmektedir. Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2012) "Okunabilir Bir Kitap Nasıl Seçilir" adlı çalışmalarında kitap seçiminde fiziki özelliklerin öğretmen ve öğrenciler tarafından dikkat edilen bir özellik olduğuna vurgu yapmıştır. Mennanoğulları (2008) ise ilkokul öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada kâğıt kalitesinin kötü olmasının gözleri yormanın yanında okuma ilgi ve hızını düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır.

İncelenen kitapların tamamında ince karton kapak kullanıldığı görülmektedir. Kapaklarda kullanılan kartonlar yeterli esnekliğe sahiptir ve kapak resimlerinin etkili bir şekilde yansıtılmasına olanak sağlamaktadır. Kitap kapaklarının tamamında resim ve kitap ismi ön plana çıkarılmıştır. Kapakların tasarımı çocuğun kitap içeriğine yönelik düşsel bir hazırlık yapmasına katkı sunabilecek özelliktedir. Değirmenci (2009) de araştırmasında öğretmenlerin sınıf kitaplığı oluştururken kitapların kapağına ve resimlemesine dikkat ettiklerini vurgulamıştır. Güneş (2010) ise öğrencilerin kitapların fiziki özelliklerinden etkilendiklerini ve kapağın çekiciliğinin, öğrencinin kitabı seçmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Kapak tasarımının; okuyucunun kitaba yönelmesini, kitapla arasında bağ kurmasını ve kitabı tercih etmesini sağlayan ilk uyaran olduğunu belirten Kaplan (2017) da okuyucunun beklentilerini, ilgi ve beğenilerini karşılayan kitap kapaklarının; kitabın tercih edilerek okunmasına katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bu doğrultuda Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitaplarının kapak tasarımı açısından çocukların dikkatini çekecek ve onları hayallere sürükleyecek özelliklere sahip olduğu söylenilebilir.

Kitapların ciltleri, tutkallama tekniğiyle oluşturulmuştur. Her ne kadar dayanıklı görünse de kitap tamamen açıldığında birleşim yerlerinde kopmaların yaşanabileceği anlaşılmaktadır. Sayfaların kopmaya ve dağılmaya karşı daha dirençli olması gerekmektedir. Bu durum kitabın kullanımı açısından olumsuz bir özelliktir. Tutkallama tekniğinin, ucuz ve seri üretime uygun olduğu için basım evleri tarafından tercih edildiği düşünülmektedir. Gönen vd. (2011) de çocuk kitapları üzerine yapmış oldukları çalışmada benzer bir sonuca ulaşmış ve inceledikleri kitapların kapak ve ciltlerinin dayanıksız olduğunu, bunun da çocuk kitapları için olumsuz bir nitelik taşıdığını belirtmişlerdir. Yükselen vd. (2016) ise öğretmen adaylarının çocuk kitabı seçiminde kullanılan kâğıdın kaliteli ve cildinin sağlam olmasına dikkat ettiklerini vurgulamıştır. Tosunoğlu ve Kayadibi (2006) ise kitapların formalama yöntemleriyle ciltlenmesi ve ip dikiş kullanılması gerektiğini bu sayede kitabın dağılmasının önüne geçileceğini belirtmişlerdir. Kitabın dayanıklılığı açısından ciltleme tekniğine çocuk kitaplarında dikkat edilmelidir; çünkü çabuk dağılan ve yıpranan kitapların çocukların okuma isteklerini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülebilir.

Kitaplarda farklı ressamların resimleri yer almaktadır. Resimlerdeki nesne ve varlıkların sanatçının yorumlarıyla oluşturulduğu görülmektedir. Resimlerin genelinin hareketlilik özelliğine sahip olması, olayların okuyucunun zihninde daha iyi canlandırılmasını sağlamaktadır. Kitaplarda yer alan resimler, genel olarak çocuk okurun gelişim özelliklerine uygun olsa da bazı eksiklikleri de bulunmaktadır. Kapak resmi haricindeki diğer resimlerin siyah beyaz olması, resim üzerindeki renk unsurunun etkisini ortadan kaldırmıştır. Ayrıca sulu boya tekniğiyle oluşturulan resimlerin siyah beyaz olarak çoğaltılması, resimdeki derinlik algısını ortadan kaldırdığı gibi bazı ayrıntıların okuyucu tarafından görülmesini de engellemektedir. Yapılan benzer araştırmalarda da resimleme yönünden hataların olduğu ve resimlemeye dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Demircan, 2006; Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım 2012; Değirmenci, 2009). Çocuk kitaplarındaki resimlerin karakterleri ve olayları çocuğun zihninde oluşturmasını kolaylaştırdığı bilinmektedir (Fang, 1996). Bu açıdan resimlemelerin kitabın okuma sürecinde etkili olduğu ve kitabın anlaşılmasını etkileyeceği söylenilebilir.

Ele alınan hikâyelerde günlük hayatla ilişkili konulara yer verilmiştir. Yardımlaşma, çaba, merak, özgürlük, pişmanlık, hırs, tedbirsizlik gibi konularla çocuğun kişisel gelişimi desteklenmeye çalışılmıştır. Dışlanma, küçümseme, paylaşma, dostluk gibi konularla ise çocuğun toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştıracak örnekler verilmiştir. Kitaplarda hitap edilen kesimin çocuk olduğu, onların kitaptan farklı beklentilerinin olduğu da unutulmamıştır. Hayaller, rüyalar, uzay gibi bilim-kurgu içerikli konularla çocuğun düşünce dünyası zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Çocuk edebiyatı alanında yapılan bazı çalışma sonuçları da çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin kitap seçiminde konuya son derece önem verdikleri göstermektedir (Demircan, 2006; Kuran ve Ersözlü, 2009; Yurtbakan ve Erdoğan, 2019). Konu çeşitliliği açısından incelenen kitapların çocuk dünyasına yönelik olduğu ifade edilebilir.

İncelenen eserlerde yazar değerler, duygular, hak ve özgürlükler, birey ve toplum, vatandaşlık, doğa ve evren, zaman ve mekân, çocuk dünyası, bilim ve teknoloji temalarını işlemiştir. Hikâyelerde işlenen temalar okuyucunun bireysel, toplumsal ve evrensel kişilik gelişimini destekleyici özellikler taşımaktadır. Çocuklarda, doğa ve canlılara karşı duyarlık oluşturan, kültürel miras aktarımı yapan davranış kalıpları sunmaktadır. İşlenen temalar okuyucuda olumlu değer yargıları geliştirmesi açısından önem arz etmektedir. Çetinkaya, Durmaz ve Öksüz (2020) "Kitap Satış Danışmanları ve Okunabilir Kitap" başlıklı çalışmalarında değer öğretimine yönelik kitapların daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Farklı temaları üzerine hikâyelerin oluşturulması açısından Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitaplarının çocuk okurların kişilik gelişimlerini destekleyici özelliklere sahip olduğu söylenilebilir.

Eserlerde sunulan iletiler genel olarak okuyucunun girişimciliğini destekleyen, insana, yaşama, doğaya ve bilime karşı duyarlık oluşturan özelliğe sahiptir; fakat kurgusal düzlemde doğruyu ve güzeli fark ettirmek için bazı olumsuz iletilerin verildiği de görülmektedir. "Cüceler Gezegeni" isimli hikâyede kahramanın, silahlardan bahsederken son çarenin öldürmek olduğunu vurgulaması, okuyucuların kişilik gelişimlerinde olumsuz etki bırakabilecektir. Çocuk kitaplarında silah ve öldürmekten bahsetmek, çocuk psikolojisi açısından olumlu bir özellik olarak görülmemektedir. Türü ne olursa olsun çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların renkli ve masum dünyasını olumlu yönde geliştirmeye, onlara birtakım değerleri ve özellikle doğru davranış kalıplarını kazandırmaya yönelik olması gerekir (Arseven, 2005) . "Eşekler Cenneti" adlı hikâyede de her ne kadar metnin genelinde verilen ileti, ilahi adaleti vurgulasa da konunun kurgulanışında kullanılan yardımcı iletiler, olayları bütünsel bakış açısıyla göremeyen çocuklar açısından uygun olmadığı söylenilebilir. Çünkü yazar, ilettikleriyle çocuğun dünyasını derinden etkileyebilir (Melanlıoğlu, 2011). Bu yüzden çocuk kitaplarında çocuğa verilmek istenilen iletilerin çocukların düşünce dünyalarına uygun olarak verilmesi gerektiği söylenilebilir.

Yurttaş, eserlerinin hemen hepsinde ana kahraman olarak çocukları kullanmıştır. Kahramanların idealize edilmemiş karakterlere sahip olması, yapılan yanlışları kurgusal düzen içerisinde fark ederek doğruyu bulması çocuk ruhunu ve davranışlarını daha iyi temsil etmesini sağlamaktadır. Çünkü çocuk da eserde anlatılanlar gibi gerçek hayatta çelişkiler yaşamakta, hatalar yapmakta ve bunların sonucunda kişilik gelişimine yön vermektedir. Çocuk kitaplarında çocuk okura örnek davranışlar kazandırabilecek yetişkin karakterlerin de çocuğun kardeş sevgisi, yaşlılara hürmet gibi davranışları edinmesini sağlayacak kendi yaş grubundan küçük ya da çok büyük karakterlerin de eserlerde yer alması gelişimine katkı sunacaktır (Karataş, 2014: 72).

İncelenen eserlerde açık, anlaşılır bir dil kullanılmıştır. Öyküleyici ve betimleyici anlatımın iç içe kullanılması olayların ve çevresel mekânların, okuyucunun zihninde canlandırılmasını kolaylaştırmaktadır. Kimi zaman nükteli ifadelere yer verilerek, okuyucunun daha neşeli ve eğlenceli vakit geçirmesi sağlanmıştır. Genel olarak dil ve anlatım hedef kitleye uygundur, fakat ara ara kelimelerde baskıdan kaynaklı harf eksiklikleri bulunmaktadır. Kimi zaman yapılan anlatım bozukluklarıyla da anlaşılırlığın zayıfladığı görülmektedir. Kitap incelemelerine yönelik çoğu çalışmada da genel olarak dil ve anlatım gücünün iyi olmasıyla birlikte bazı eksikliklerin olduğu belirtilerek çocuk kitaplarının Türkçenin anlatım gücünü iyi yansıtması gerektiği belirtilmektedir (Göçer, 2009; Gönen, 2011; Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım 2012). Bu yüzden hazırlanan kitaplarda oluşabilecek dil

yanlışlıklarının daha aza indirilmesi, kitapların birden fazla dil uzmanı tarafından incelenmesinin fayda sağlayacağı düşünülebilir.

Eserlerde çocuğun kişisel, toplumsal, ahlaki ve evrensel gelişimini destekleyici iletiler ve yaşam örnekleri sunulduğu tespit edilmiştir. Hayata dönük kurgularla, okuyucuda insana özgü bazı değer ve niteliklerin yerleşmesi, toplumsal yaşamın gerektirdiği değerlerin benimsenmesinin amaçlandığı görülmektedir. Öğrencilerin kitap seçimine yönelik yapmış olduğu bir çalışmada Altunkaynak (2018) da çocukların kitaplardan eğitsel ve estetik açıdan kendi ihtiyaç ve yaş düzeylerine uygun olmalarını beklediklerine yönelik bir sonuca ulaşmış ve bu özelliklerin göz ardı edildiğinde çocukların kitap okumayla ilgili olumsuz düşüncelere sahip olabileceğini belirtmiştir. Çocuk kitapları soyut olan değerlerin somutlaştırılmasında ve öğretim etkinliklerine yansıtılmasında kolaylıklar sağlamaktadır (Akdemir ve Saban, 2020). Bu açıdan toplumu ve hayatı yansıtabilen kitapların çocuk okurların hayatı daha iyi tanıyabilmelerine yardımcı olabileceği düşünebilir.

Genel olarak hikâyelerin tasarım ve resim özellikleri açısından, resimlemelerde renk unsurunun psikolojik etkisinden faydalanılmadığı, ciltleme ve kâğıt kullanımından kaynaklı bazı sorunların olduğu tespit edilmiştir. İçerik açısından bakıldığında ise " Eşekler Cenneti" hariç çocukların düzeyine uygun konuların işlendiği, bunların özgün ve tutarlı bir şekilde kurgulandığı belirlenmiştir. Çocuklar için örnek teşkil edecek karakterler geliştirildiği, onların kişilik gelişimlerini kuvvetlendirecek iletiler sunulduğu görülmüştür. Temaların sevgi üzerine yapılandırıldığı, insana ve doğaya özgü durumların yansıtıldığı, Türkçenin anlatım gücü ve olanaklarının çocuğun dilsel düzeyine uygun olarak kullanıldığı, hikâyelerde çocuğun örnek alabileceği bir dil ve anlatım çerçevesinin oluşturulduğu belirlenmiştir.

Çalışma sonucunda Hüseyin Yurttaş'ın kitaplarının yeni baskılarına ve çocuk edebiyatı alanında oluşturulacak eserlere yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

İkinci ve üçüncü hamur kâğıtlar yırtılma ve yıpranmaya karşı daha az direnç gösterdiği için çocuklara yönelik oluşturulan kitaplarda birinci hamur kâğıt kullanılmalıdır.

Tutkallama yöntemiyle oluşturulan ciltler sayfaların birleşim yerlerinde kopma ve ayrılmaya sebebiyet verebileceği için çocuk kitaplarında daha dayanıklı ciltleme yöntemleri (ip dikişli) kullanılmalıdır.

Çocuklar için kitap seçimi yapacak kişilerin yönlendirilmesi açısından çocuk kitaplarının kapak sayfalarında tavsiye edilen yaş aralıklarına yönelik bilgiler verilmelidir.

Özellikle kitapların iç sayfalarında yer alan resimler siyah-beyaz olarak çoğaltılmamalı, resimlerde renk unsurunun insan psikolojisi üzerindeki etkilerinden yararlanılmalıdır. Resimler doğal ve canlı olmalı, konuyu net olarak ifade etmelidir.

Hikâyelerde ele alınan konu ve kurgulamalar hedef düzeyin psikolojisine ve olaylara bakış açısına uygun olarak oluşturulmalıdır.

Türkçenin anlatım ve estetik gücü hissettirilmeli, dil aynı zamanda kültür aktarımını sağlayan bir araç olarak kullanılmalıdır.

Yazarların Katkı Oranı

Makalenin hazırlanışında 1. yazarın %50, ikinci yazarın %50 katkısı bulunmaktadır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edecek durum yoktur.

Kaynaklar

Akbayır, S. & Şahin, Ş. (2005). Yaş Guruplarına Göre Çocuklar İçin Edebiyat. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi, Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı 104-105*(1),190-204.

Akdemir, S. ve Saban, A. (2020). İlkokul Dördüncü Sınıfta Felsefe-Temelli Çocuk Kitapları Aracılığıyla Değer Öğretimine İlişkin Bir Eylem Araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8(*2), 431-461.

Altunkaynat, M. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Kitap Seçimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences, 13*(19), 101-117.

Arseven, T. (2005). Mesaj açısından çocuk kitapları. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi.* Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı (104-105), 42-52.

Ateş, S., Çetinkaya, Ç., Yıldırım, S. (2012). Okunabilir Bir Kitap Nasıl Seçilir? *İlköğretim Online, 11*(2), 319-331.

Aytan, T. (2016). Türk Çocuk Edebiyatı Üzerine Bir Söz Varlığı Çalışması: Atasözleri. *Milli Eğitim Dergisi, 210*, 425-445.

Bilgin, H. (2011). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik 1990-2010 Yılları Arasında Basılan Resimli Kitapların Çocuğa Görelik Kavramına Göre İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Boz, İ. ve Ulusoy, M. (2020). Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumu İle Okuduğunu Anlama Düzeyi Ve Rutin Olmayan Problem Çözme Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar dergisi, 4*(1), 13-24.

Ciravoğlu, Ö. (1997). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınevi.

Çakır, P. (2003). *Türkçe* Ders Kitaplarındaki Öykülerin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(1), 1171-1180.

Çetinkaya, F.Ç., Durmaz, M. ve Öksüz, H.İ. (2020). Kitap Satış Danışmanları ve Okunabilir Kitap. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(2), 559-571.

Değirmenci, H. (2009). *İlköğretim Okullarında Düzenlenen Okuma Saatlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demir, A. (2009). Dokuzuncu Hariciye Koğuşu'nda Mekânın/Mekân Tasvirlerinin Başlıca İşlevleri. *International Journal of Central Asian Studies. 13*(1), 195-216

Demircan, C. (2006).TÜBİTAK Çocuk Kitaplığı Dizisindeki Kitapların Dış Yapısal ve İç Yapısal Olarak İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 2* (1), 10-27.

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

Doğan Güldenoğlu, B. N. (2011), Aytül Akal'ın Öykülerinin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi, *Sedat Sever (Ed.) III. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. (Sorunlar ve Çözüm Yolları) bildiri kitabı içinde,* (s.361-369), Ankara: Ankara Üniversitesi.

Dursunoğlu, H. (2007) *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erdem, A. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Çocuk Kitaplarındaki Kahramanlar. Sedat Sever (Ed.) *III. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. (Sorunlar ve Çözüm Yolları) bildiri kitabı içinde, (s.613-620),* Ankara: Ankara Üniversitesi.

Erdoğan, F. (1999). *Türkiye'de 1996-1998 yıllarında yayımlanmış telif çocuk kitaplarının içerik analizi*, Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Ertuş, A. (2014). Ayla Kutlu'nun Öykülerinde Mekân. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(3), 695-714

Fang, Z. (1996). Illustrations, Text, And The Child Reader: What Are Pictures İn Children's Storybooks For? *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 37*(2), 130-142.

Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 1025-1051.

Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarının, İçerik, Resimleme ve Fiziksel Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim dergisi, 36*(160), 250-264.

Güleç, H.Ç. ve Gönen, M. (1997). 1974-1993 yılları arasında Türkçe basılmış olan resimli öykü kitaplarının resimlendirme ve fiziksel özellikleri yönünden incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, *(11*)1, 42-53

Güneş, F. (2010). Okuma kültüründe okuma ilgisi ve kitap seçiminin önemi ile ekran okuma alışkanlığı. *Şimdi Okuma Zamanı Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanmı Projesi-Okuma Kültürü ve Siz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı'nda sunulmuştur*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Gürel, S., Temizyürek, F., Şahbaz, N,K. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Basımevi.

İçli, A. (2012) Turkey Fuzûlî'nin Rind Ü Zahid Eserinde Mekân: Meyhane ve Mescit, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic,* 7(1), 1305-1317.

İpek, O. (2017). *Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Eğitimi Çerçevesinde Numan Kartal'ın Eserlerinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Hargrave AC, Senechal M. A. (2000). Kelime Dağarcığı Olan Okul Öncesi Çocuklara Kitap Okuma Müdahalesi: Düzenli Okuma ve Diyaloglu Okumanın Faydaları. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(1): 75-90.

Haris, V. J. (2008). Selecting Books That Children Will Want To Read. *The Reading Teacher, 61*(5), 426-430.

Hidman, A. ve Skibbe, L. E. (2014). Paylaşılan kitap okuma sırasında ebeveyn konuşmasının çeşitliliğinin ve okul öncesi dil ve okuryazarlığa katkılarının araştırılması. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal 27*(3); 287- 313.

Kaplan, K. (2017). Kitapların Kapak Tasarımlarındaki Mesajlarda Kullanılan Propaganda Teknikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1574-1589.

Karataş, E. (2014). Çocuk Edebiyatında "Karakter Kavramı". *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(1), 60-79.

Katrancı, M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.

Kıbrıs, İ. (2006). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Tek Ağaç Yayınları.

Kıran, Z. & Kıran A. (Eziler). (2003*). Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Korkmaz, R. (2007). *"Romanda Mekanın Poetiği*". Ayşenur Külahlıoğlu İslam, Süer Eker (Ed.) *Edebiyat ve Dil Yazıları* içinde (s. 399-415). Ankara: Grafiker Yayınları.

Kuran, Ş. B., ve Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 1-17.

MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı* (1-8. Sınıflar). Ankara: MEB.

Melanlıoğlu, D. (2011). Ayla Çınaroğlu'nun Öykülerindeki İletiler ve Bu İletilerin Aktarımına Yönelik Tespitler. *Sedat Sever (Ed.) III. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. (Sorunlar ve Çözüm Yolları) bildiri kitabı içinde, (s.431-437),* Ankara: Ankara Üniversitesi.

Mennanoğulları, B. (2008). İlköğretim I.Kademe Öğrencilerinin Çocuk Hikâye Kitaplarının Tipografik Özellikleri ile İlgili Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Nas, R. (2004). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı.* Bursa: Ezgi Kitapevi.

Oğuzkan, F. (2006). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Padak, N., ve Rasinski, T. (2007). Is being wild about Harry enough? Encouraging independent reading at home. *The Reading Teacher, 61*(1), 350–353.

Pala, F. (2019). Kitap Okuma Alışkanlığının Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Davranışları Üzerindeki Etkisi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi 2*(29, 187-200.

Palani, K. K. (2012). Promoting reading habits and creating literate society. *Researchers World, 3*(2), 90-94.

Savaş B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Alfa Basım ve Yayıncılık.

Schirmer, B. R. ve Lockman, A. S. (2001). How I Do Find A Book To Read? Middle And High School Students Use A Rubric For Self-Selecting Material For İndependent Reading. *Teaching Exceptional Children*, *34*(1), 36-42.

Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.

Sever, S. (2018). *Sanatsal Uyaranlarla Dil Öğretimi*. Ankara: Tudem Yayıncılık.

Soylu Koyuncu, S. & Kaptan, A. Y. (2005). Çocuk Kitaplarında Görsel Anlatım ve Tasarım Sorunları. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi, Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı 104-105*, 256-262.

Şahin, A. (2007). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pagem A Yayıncılık.

Şirin, M. R.(2016). *Edebiyat* ve Çocuk Edebiyatı Edebiyatın Amacı ve İşlevi. *Türk Dili Dergisi.* CX (780), 12-31. 10.09.2019 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/images/3_Mustafa%20Ruh%9Flevi.pdf, adresinden erişilmiştir.

Taşdemir, M. (2005). Eğitsel Bir Materyal Olarak Çocuk Hikaye ve Romanlarının Nitelik Düzeyi. *Milli Eğitim Dergisi*, *33*(168), 7-29.

Tosun, N. (2005). Çocuk Hikayeleri*. Hece Aylık Edebiyat Dergisi,* Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı 104-105(1), 213-218.

Tosunoğlu M. & Kayadibi, N. (2006), Türkiye'de 2000-2005 Yıllarında Devlet Tarafından Yayınlanmış Çocuk Kitaplarının Biçim ve İçerik Analizi*.* Sedat Sever *(Ed.) II. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu bildiri kitabı içinde, (s.339-348),* Ankara: Ankara Üniversitesi.

Tüfekçi Can, D. (2014) *Çocuk Edebiyatı: Giriş,* Konya: Eğitim Kitapevi.

Tüfekçi Can, D. (2014) *Çocuk Edebiyatı - Kuramsal Yaklaşım ,* Konya: Eğitim Yayınevi.

Uz Erşahin, I. (2009). *Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Çocuk Edebiyatı Metinlerinin Çağdaş Çocuk Edebiyatı İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi ve Eğitsel Öneriler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Worthy, J. (2002). What Makes İntermediate-Grade Students Want To Read? *The Reading Teacher, 55(1)*, 568-569.

Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2003). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldırım, A & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 38*(168), 260-271.

Yurtbakan, E. ve Erdoğan, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi: Bir karma yöntem. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(2), 240-257.

Yurttaş, H.(2003). *Küçük Balıkçılar.* (5. Baskı).İstanbul: Bilgi Yayınları.

Yurttaş, H.(2005). *Eşekler Cenneti.* (7. Baskı).İzmir: İmbat Yayınevi.

Yurttaş, H.(2006). *Irmak çocukları* (5. Baskı).İzmir: İmbat Yayınevi.

Yurttaş, H.(2006). *Kıyıdaki Tekne.* (5. Baskı).İzmir: İmbat Yayınevi.

Yurttaş, H.(2007). *Konuşan Kukla.* (4. Baskı).İzmir: İmbat Yayınevi.

Yurttaş, H.(2007). *Uzaylılar Gelince.* (6. Baskı).İzmir: İmbat Yayınevi.

Yurttaş, H.(2010). *Sakar Tay.* (8. Baskı).İstanbul: Bilgi Yayınları.

Yurttaş, H.(2010). *Tavşancı Dede.* (7. Baskı).İstanbul: Say Yayınları.

Yurttaş, H.(2011). *Beyaz Bisiklet.* (10. Baskı).İstanbul: Say Yayınları.

Yurttaş, H.(2011). *Korkak Pati.* (1. Baskı).İstanbul: Say Yayınları.

Yurttaş, H.(2014). *Farta Kartalı.* (1. Baskı).İstanbul: Bilgi Yayınları.

Yurttaş, H.(2016). Cüceler Gezegeni.(9. Baskı).İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yurttaş, H.(2016). *Dağa Düşen Uçak.* (8. Baskı).İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Yurttaş, H.(2016). *Kör Kaptan'ın Serüvenleri.*(6. Baskı).İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yurttaş, H.(2018). *Çınar Dede.* (7. Baskı).İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yükselen, A., Yumuş, M., ve Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. *Başkent university journal of education,* 3(2), 161-168.

Zengin, A. Y. & Zengin, N. (2007). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Truva Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

A good future depends on well-trained and well-equipped individuals, which is possible through education. Children, who will shape the future, initially encounter with the concepts of education and training in the mother tongue acquisition. The language development of the children primarily starts with the ability to listen and speak in the family, which is followed by reading and writing skills learned at school. Children initially recognize themselves, their lives, and the environment with these four basic language skills. A child exploring life gains experience as the number of events and situations that are encountered with. Many events that have not yet been

experienced, however, can be found in literary works. Accordingly, children empathize with situations and problems they encounter in literary works and attempt to find solutions to the problems. At this point, literary works make it easier for children to get to know life and keep up with it. In the meantime, they protect children in the face of adverse and dangerous situations that could be encountered in daily life; that is, literary works enable children to put real life in trial without facing any danger. For this reason, producing literary works that introduce children to life and let them experience the beauty of literature is a skill that requires great finesse and care. In short, there are certain components and basic principles that children's literary works should possess. Works for children that are created aimlessly or merely to serve financial concerns can negatively affect the development of the child's individual, social, universal, and moral personality. Additionally, this mentality can diminish the child's reading desire Regarding the impact of children's literature on the development of children, the importance of all the works put forward in the field of children's literature is understood better.

The aim of this study is to analyze the books of Hüseyin Yurttaş in terms of the components that children's literary works should harbor and to determine the suitability of the books for children readers.

Method

The sample of this research, which was carried out by using document analysis as a qualitative research method, was composed of 23 stories in fifteen randomly-selected children's storybooks of Hüseyin Yurttaş. Among the children's stories of the author, those which were suitable for the middle school level were specifically identified. Appropriateness of the books to the elementary level was determined by taking the interviews with the author, font size, line spacing, illustrations, and content of the books into consideration.

In the research, the "Literary or Tutorial Books Evaluation Scale" developed by Sever (2018) was used as a data collection tool. The scale that evaluated children's books consisted of seven sub-sections as follows: design features and visuals, topic and fiction, theme, character and antagonist, language and expression, message, and educational principles. There were a total of 81 items on the scale. However, since the 9th, 10th and the 11th items of the "Language and Expression" section were created for children's poems, they were not used in the evaluation. Thus, the scale was implemented with 78 items.

15 storybooks that were selected were initially evaluated by using the scale and converted into numerical data. The total score of the books respectively obtained from the scale items, chapters, and the entire scale was compared to the score ranges in the scale. Subsequently, corresponding levels for the scores were determined.

Result and Discussion

As a result of the evaluations, it was concluded that Hüseyin Yurttaş's books were generally at a "very good" level. When the stories were examined in terms of design and visual features, it was found that the psychological effect of the color element was not used in the illustrations, and there were certain problems concerning binding and paper use. It was determined that these deficiencies were caused by publishers. In terms of content, it was determined that topics appropriate for the level of children were included in the stories and that these topics were constructed in an authentic and consistent manner. It was observed that characters with whom children could identify themselves were developed and messages that would boost their personality development were presented. Moreover, it was determined that the themes were structured on love, that situations unique to human and nature were reflected, that the expressive power and potential of Turkish were used in accordance with the linguistic level of the child, and that a language and narrative framework the child could take as an example were created in stories.

Based on these conclusions, it can be recommended that highest-quality papers must be preferred more frequently in printing books for children as papers of other quality levels are more prone to tearing and wearing.

Since the bindings made by the sizing method could result in snapping and disconnecting in hinges, it would be more beneficial to use more durable binding methods (thread-sewn) in children's books.

It is important to provide information on the recommended age ranges on cover pages of children's books in order to guide the people selecting a book for children.

Especially, visuals in the books should not be printed in black and white, and the effects of the color element on human psychology should be utilized in these visuals. Additionally, visuals should be natural and vivid, expressing the topic clearly.

In stories designed as book series, ending the story with references to the upcoming book, and constructing topics and story line in the stories with a consideration of the psychology and perspectives of the target audience will increase the quality of the work.

Çağlar, M. Ç ve Canbulat, M. (2021). Türkçe öğretim programının ve Türkçe ders kitabının dilbilim açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 210-224.

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

Geliş/Received: 25.08.2020 Kabul/Accepted:04.01.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Öğretim Programının ve Türkçe Ders Kitabının Dilbilim Açısından İncelenmesi*

*Mustafa Çağrı ÇAĞLAR***
*Mehmet CANBULAT****

Öz

Bu araştırmanın amacı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 6. sınıf kazanımları ile 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan etkinlikleri dilbilimsel kavramlar bağlamında gruplandırıp incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımı içinde yürütülen bu çalışmada 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2018 yılında MEB Yayınları tarafından basılan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı örneklem olarak seçilmiştir. Çalışmanın verileri, belge incelemesi yoluyla toplanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesi sırasında içerik çözümlemesi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Türkçe Öğretim Programı ile Türkçe Ders Kitabı'nın büyük ölçüde uyumlu olduğu, programda yer alan kazanımlardaki dilbilimsel arka planın etkinliklere uyumlu bir şekilde yansıtıldığı tespit edilmiştir. Programda ve ders kitabında en çok kazanımın metindilbilimle ilgili olduğu en az kazanımın ise sesbilim ve sözdizim alanında olduğu görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi öğretim programı, Türkçe ders kitabı, dilbilim ve alt alanları.

Examination of the Turkish Curriculum and Course Book from the Standpoint of Linguistics

Abstract

The purpose of this research is to group and examine the 6th grade learning outcomes in the 2018 Turkish curriculum and the activities in the corresponding Turkish course book in terms of linguistic concepts. The sample in this study, which was carried out in the qualitative research paradigm, consisted of the 6th grade Turkish curriculum of 2018 and the regular middle school and religious middle school Turkish course book published by the MEB Publications in the same year. During the analysis phase of the collected data, document review was used. Content analysis was used during the analysis of the data obtained in the study. The results showed that the Turkish curriculum and the Turkish course book were congruent to a great extent, and that the fundamental linguistic considerations in the learning outcomes of the curriculum were reflected harmoniously in the activities. It was seen that the most gains in the program and the course book were related to text linguistics and the areas in which the least amount of gains were observed were the fields of phonetics and syntax.
Keywords: Turkish curriculum, Turkish course book, linguistics and its subfields.

Giriş

Tüm insanlar yaradılış gereği evrensel olan bir dil yetisi içinde doğar ve içinde bulunduğu toplumun dilini edinir. Birey için bir sonraki süreç ise evrensel olan dil yetisi vasıtasıyla toplumsal olan dil içinde bireysel sözler oluşturabilmektir. Dilin bilinç seviyesinde edinilip öğrenilebilmesinde eğitim

* Bu makale, birinci yazarın Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilmiş yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Antalya, caglarmustafacagri@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3947-2366

*** Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Antalya, canbulatm@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1781-2684

önemli bir değişkendir. Eğitim için de dil vazgeçilmez bir olgu olma özelliği taşımaktadır. Bu ilişkiden doğan ve bireylerin dil becerilerini geliştirerek onlara etkili bir iletişim olanağı sunan bir süreç şeklinde tanımlanabilen dil eğitimi genelde ana dili eğitimi-öğretim boyutunu kapsamaktadır.

Ana dili eğitimi, Türkçenin ana dili olması sebebiyle öncelikli olarak Türkçe derslerinde verilmektedir. Buna bağlı olarak eğitim sürecinin merkezinde yer alan çok boyutlu bir etkinlik olarak nitelendirebileceğimiz Türkçe eğitiminin öncelikli amaçları; bilimsel veriler ışığında bireylere ana dillerinin sınırlarını çizerek dilin sistemini ve işleyişini -dilden hareketle- kavrama fırsatı vermeyi, onların doğru ve düzgün bir şekilde anlayıp anlatarak özgün sözler yaratabilmelerini ve dil konusundaki alışkanlıklarını farkındalıklara dönüştürebilmelerini sağlamaktır. Bu durum Türkçe eğitiminin disiplinler arası çalışmalarla beslenmesini ve hızla bilimselleşmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda öğretim programlarının, ders araç ve gereçlerinin, dört temel dil becerisi ve dilbilgisinin bilimsel temellere dayandırılarak hazırlanması önemli görülmektedir. Çünkü hayatımızın her anına değen dilin, eğitimi ve öğretimi hususunda yanılgılardan olabildiğince uzaklaşabilmenin yolu bilimsel bir yaklaşımı kabullenmekten geçmektedir. Bu durumda Türkçe eğitiminin ilişki kurduğu ilk disiplin şüphesiz inceleme nesnesi dil olan ve dile bilimsel olarak yaklaşan dilbilim ve onun alt alanlarıdır.

Dilbilim; dili oluşturan tüm parçaları işlevsel bir dil sistemi içinde gören, dilin mantığını bu sistemsel bakış açısı ile açıklamaya çalışan ve dili bilimin nesnesi olarak incelemeyi amaç edinen bilimsel bir disiplindir. Bu özelliğiyle dilbilimin dil öğretimine kazandırdığı en köklü değişim, sürece bilimsel bir tutum açısından yaklaşmasıdır. Bilindiği gibi dil öğretiminde bilimsel bir tutumun gereği de araştırmacı ve eleştirel bir bakış açısına sahip olmaktan geçmektedir. Bu bakış açısı beraberinde dili salt bilgi yığını olarak gören kişisel beğeni temelli kuralcılığı yıkarak dil incelemelerine ve dil öğretimine sorgulayıcı, yeni gelişmelere açık, nitelikli, işlevsel ve nesnel bir boyut kazandırmıştır. Kocaman'a (2006, s. 162) göre dilbilim dil öğretimine iki noktada katkı sağlayabilir. Bunlardan ilki dilbilimin öğretilecek dili betimlemesidir. Bir dilin sistemi, yapısı, işleyişi bilinmeden o dilin öğretilmesi beklenemez. Dilbilimin "dile ilişkin kavrayışımızı geliştirerek dil öğreticilerine kimi ipuçları ya da sezdirimler sağlaması" ise ikincil bir katkı olarak söylenebilir. Kısaca çözümlenmiş dilin kuramsal temelini bilmek, dil eğitimcisine uygulama düzleminin her aşamasında rehberlik etmektedir.

Başlangıcından beri "dil öğretimi dilbilimin önemli ilgi alanlarından biri olagelmiştir. Dilbilimin ürünleri, verileri ve katkıları olmadan dil öğretimini düşünmek olanaksız gibidir" (Enginarlar, 2006, s. 151). Bu anlayıştan yola çıkarak dil ve eğitim kavramlarını bilimsellikle buluşturmaya çalışan "eğitimsel dilbilim" dil eğitiminde dilbilimin uygulama alanı olarak tanımlanabilir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2019). Eğitimsel dilbilim bağlamında genel olarak dil eğitimi özel olarak da Türkçe eğitiminin dilbilimin verilerinden yararlanması gerektiği söylenebilir. Çünkü yaşamımızın her aşamasında olan dilin, eğitimi ve öğretimi konusunda yanılgılardan olabildiğince uzak durmanın yolu bilimsel bir bakış açısını kabullenmekten geçmektedir. Bu da ancak dil incelemelerine nesnelliği, sürekli araştırmayı, dizgeli bir yaklaşımı benimseten dilbilimin ürünleri ve katkıları ile mümkün olacaktır. Bu açıklamalardan dil eğitiminin her aşamada sadece dilbilimiyle sınırlı olduğu ve her anlamdaki dilbilim gelişmelerini yakından takip etmek mecburiyetinde kaldığı gibi bir sonuca ulaşılmamalıdır (Börekçi, 2009). Ancak Türkçe eğitimi ile dilbilim arasındaki iletişim de sürekli ve canlı tutulmalı yeri geldiğinde dilbilimin bulguları Türkçe eğitimine ivedilikle aktarılabilmelidir.

Dilbilimsel verilerin dil eğitiminde kullanılması gerekliliği alanyazında birçok araştırmacı tarafından (Kocaman, 1998, 2006; Enginarlar, 2006; Alyaz, 2006; Börekçi, 2009; Kıran ve Kıran, 2013) sıklıkla dile getirilmiş olsa da kuramsal bilgi olarak kalmaktan öteye gidememekte, uygulama düzleminde dilbilimin Türkçe eğitimine yansıtılamadığı düşünülmektedir. Kocaman'a (2009a) göre Türkçe eğitimi sürecinde dilbilimdeki gelişmelerin takibi bir yana, dilbilimin adı bile anılmamaktadır. Sezer'e (1988) göre dilbilimin Türkçe eğitimindeki uygulanabilirliği iç karartıcı bir durumdadır. Börekçi' ye (1997) göre ise Türk dilinin en büyük sorunlarından biri dilbilimin dil öğretimine yansımamış olmasıdır. Tura (1983), İmer (1990), Aydın (1999), Kocaman (1998, 2009b), Aksan (2004), Güneyli ve Küçükavşar (2008, 2011), Çağlayan Dilber (2017), Canbulat, Çağlar ve Güven (2018) gibi pek çok araştırma sonunda ortaya çıkan sonuçlar da bu görüşleri doğrular niteliktedir.

Belirtilen ifadelerden hareketle araştırmada, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) yer alan kazanımları ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan etkinlikleri dilbilimsel kavramlar bağlamında incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımlarının oluşturulmasında dilbilimin verilerinden ne ölçüde faydalanıldığı, faydalanılmışsa bunun 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı etkinliklerine kavramsal olarak yansıyıp yansımadığı araştırılmaktadır. Bu doğrultuda inceleme şu ulamlar çerçevesinde yapılacaktır:

a) Sesbilim
b) Biçimbilim ve sözdizimi
c) Metindilbilim
d) Anlambilim ve sözcükbilim
e) Göstergebilim

Yöntem

Bu çalışmanın kapsamını, Türkçe öğretim programları ve Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2018 yılında MEB Yayınları tarafından basılan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı araştırmanın örneklemi olarak seçilmiştir. Araştırma, belge inceleme yöntemiyle yapılmış bir içerik çözümleme çalışmasıdır. Nitel araştırmada belge inceleme tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir. Belge inceleme, "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189).

Verilerin toplama süreci, araştırma için seçilen 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın temini ile başlamıştır. Sonraki aşamada Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 6. sınıf kazanımları uzman eşliğinde incelenmiş ve dilbilimsel içerik taşıyan kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen kazanımlar uzman eşliğinde, dilbilimin alt alanları bağlamında yeniden incelenmiş ve toplanan veriler sesbilim, biçimbilim, sözdizim, sözcükbilim, metindilbilim, anlambilim ve göstergebilim başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Belli alanlara göre sınıflandırılan bu kazanımların programda açıklamalarına yer verilip verilmediği de incelenmiş, açıklamaları varsa bunlar da belirtilmiştir. Dilbilimsel kavramlar bağlamında sınıflandırılan ve tablolar halinde sunulan kazanımların Türkçe ders kitabı etkinliklerine kuram ve uygulama boyutunda aktarımı ve işlenişi incelenmiş, aktarımın yapıldığı etkinlikler gruplandırılarak tablolar halinde sunulmuştur. Türkçe ders kitabında anlambilim ve sözcükbilim aynı etkinliklerde yer aldığından çalışmada da bu iki kavram aynı başlık altında incelenmiştir. Göstergebilim alanı ise dil dışı göstergelerle sınırlı tutulmuştur.

Bu araştırmada içerik çözümleme yöntemi kullanılmıştır. İçerik çözümlemesi, benzer verileri belirli kurallara bağlı olarak kodlama ve bu kodlamaları anlaşılır bir biçimde düzenleyip yorumlamaya dayalı bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bulgular ve Yorum

Sesbilimle İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansıması

2018 TDÖP'de sesbilim ile ilgili herhangi bir kazanıma rastlanmamakla birlikte ders kitabındaki sesbilime ait etkinlikler, Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1.
Türkçe Ders Kitabındaki Sesbilimle İlgili Etkinlikler

Kazanımlar	Etkinlik sayfa numarası
Sesbilim	25-9/a, 62-6, 116-4/c, d, 261-5/b 268-6/a

Tablo 1'de kazanımların sayfaları ile etkinlik numaraları ve bölümleri birlikte verilmiştir. Örnek: 116-4/c, d; 116. Sayfadaki 4. Etkinliğin c ve d bölümlerini işaret etmektedir. Ders kitabında sesbilim alanı ile ilgili toplam 5 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Bu etkinliklerin ağırlık olarak

şiirdeki ses uyumlarıyla ya da bir metni seslendirmeyle ilgili olduğu görülmüştür. Aşağıda bu etkinliklerden bir örnek sunulmuştur:

Biçimbilim ve Sözdizimiyle İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansıması

Türkçe Öğretim Programdaki 6. sınıf kazanımları ve 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler incelendiğinde biçimbilim ve sözdizimi ile ilgili kazanımlara aşağıdaki şekliyle yer verildiği görülmektedir:

Biçimbilimle İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansıması

Biçimbilimle ilgili kazanımlara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.
Öğretim Programındaki Biçimbilimle İlgili Kazanımlar

Sayı	Beceri Alanı	Kazanım	Açıklama
1	Okuma	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. (7. kazanım)	İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.
2	Okuma	İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar. (8. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
3	Okuma	İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar. (9. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
4	Okuma	Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar. (10. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
5	Okuma	Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder. (11. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
6	Okuma	Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar. (12. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.

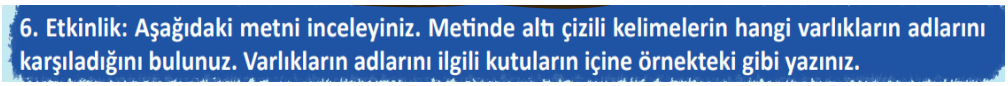
Tablo 2'de görüldüğü gibi TDÖP incelendiğinde biçimbilim ile ilgili 6 kazanıma yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımların tamamının "okuma" beceri alanında verildiği görülmektedir. Öğretim programında, kazanımlardan 5'inin açıklamasına yer verilmediği görülürken yalnız 7. kazanımda açıklamaya yer verildiği görülmektedir.

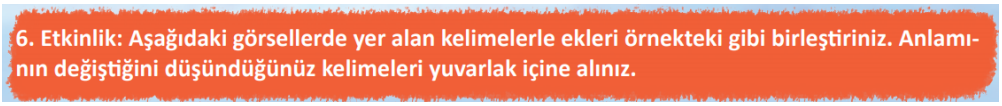
Biçimbilimle ilgili etkinliklere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.
Türkçe Ders Kitabındaki Biçimbilimle İlgili Etkinlikler

Kazanımlar	Etkinlik sayfa numarası
Sözcük türü	16-6, 36-5, 83-6, 89-8, 95-7, 100-7, 112-5, 117-5/c, 122-4, 128-8, 143-6, 151-7, 210-6/a, b, 220-7, 249-6, 261-6
Ekler	37-6, 179-8, 185-6

Tablo 3'te Türkçe ders kitabındaki biçimbilimle ilgili 19 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Bu etkinliklerden 16'sının sözcük türü, 3'ünün ise eklerin öğretimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Aşağıda bu etkinliklerden örnekler sunulmuştur:





Sözdizimiyle İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansıması

Sözdizimiyle ilgili kazanımlara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.
Öğretim Programındaki Sözdizimiyle İlgili Kazanımlar

Sayı	Beceri Alanı	Kazanım	Açıklama
1	Konuşma	Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (6. kazanım)	Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır.
2	Yazma	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (9. kazanım)	Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerinin kullanılması sağlanır.
3	Yazma	Yazdıklarını düzenler. (10. kazanım)	a) Anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi sağlanır, kavramsal olarak anlatım bozukluğu konusuna değinilmez. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

Tablo 4'te görüldüğü gibi Türkçe öğretim programı incelendiğinde sözdizimi ile ilgili 3 kazanıma ve bu kazanımların açıklamalarına yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımlardan ikisinin yazma becerisi alanında diğerinin ise konuşma becerisi alanında verildiği görülmektedir.

Sözdizimiyle ilgili etkinliklere Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.
Türkçe Ders Kitabındaki Sözdizimiyle İlgili Etkinlikler

Kazanımlar	Etkinlik sayfa numarası
Sözdizimi	15-5, 54-6/b, 83-5, 190-6/b, 195-5/b

Tablo 5'te görüldüğü gibi ders kitabında sözdizimine ilişkin toplam 5 etkinliğin olduğu görülmektedir. Bu etkinliklerin ağırlıklı olarak bağlamdan hareketle cümle tamamlama ile ilgili olduğu görülmüştür. Aşağıda bu etkinliklerden bir örnek sunulmuştur:

Metindilbilimle İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansıması

Metindilbilimle ilgili kazanımlara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretim Programındaki Metindilbilimle İlgili Kazanımlar

Sayı	Beceri Alanı	Kazanım	Açıklama
1	Dinleme/İzleme	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. (1. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
2	Dinleme/İzleme	Dinlediklerini/izlediklerini özetler. (3. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
3	Dinleme/İzleme	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. (5. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
4	Dinleme/İzleme	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder. (6. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
5	Dinleme/İzleme	Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir. (7. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
6	Dinleme/İzleme	Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. (10. kazanım)	a) Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/izletilerek bunlardaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yaptırılır. b) Öğrencilerin içeriklerdeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.
7	Okuma	Metni, türün özelliklerine uygun biçimde okur. (2. kazanım)	Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.
8	Okuma	Okuduklarını özetler. (16. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
9	Okuma	Metinle ilgili soruları cevaplar. (17. kazanım)	Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.
10	Okuma	Metnin konusunu belirler. (19. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
11	Okuma	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. (20. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
12	Okuma	Metnin içeriğine uygun başlık belirler. (21. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
13	Okuma	Metindeki hikâye unsurlarını belirler. (22. kazanım)	Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.
14	Okuma	Metnin içeriğini yorumlar. (24. kazanım)	a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır. b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır. c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.
15	Okuma	Metinler arasında karşılaştırma yapar. (25. kazanım)	Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.
16	Okuma	Metin türlerini ayırt eder. (26. kazanım)	a) Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir. b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı

			bilgi verilmemelidir.
17	Okuma	Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder. (28. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
18	Yazma	Şiir yazar. (1. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
19	Yazma	Bilgilendirici metin yazar. (2. kazanım)	a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır. b) Öğrenciler yazılarında günlük hayattan örnekler vermeleri için teşvik edilir.
20	Yazma	Hikâye edici metin yazar. (3. kazanım)	a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır. b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.
21	Yazma	Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. (6. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
22	Yazma	Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. (8. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
23	Yazma	Kısa metinler yazar. (14. kazanım)	Duyuru, ilan ve reklam metinleri yazdırılır.

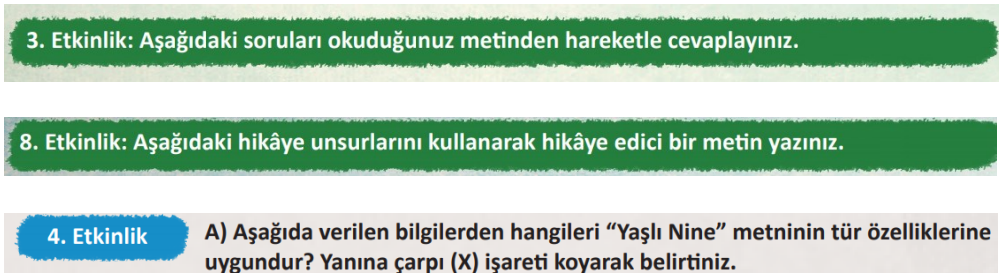
Tablo 6'da görüldüğü gibi Türkçe öğretim programı incelendiğinde metindilbilim ile ilgili 23 kazanıma yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımlardan altısının dinleme/izleme becerisi, 11 kazanımın okuma ve 6 kazanımın yazma becerisi alanında verildiği görülmektedir. Programda dinleme/izleme becerisi alanında 1, okuma becerisi alanında 6, yazma becerisi alanında ise 3 kazanımın açıklamalarının yapıldığı görülmektedir.

Metindilbilimle ilgili etkinliklere Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7.
Türkçe Ders Kitabındaki Metindilbilimle İlgili Etkinlikler

Kazanımlar	Etkinlik sayfa numarası
Metindilbilim	14-2, 17-8/c, 20-3, 21-4/a, 23-6, 23-7, 24-8, 25-9/b, 28-2, 29-4, 30-6, 31-7, 34-2, 34-3, 37-7/a, 47-2, 47-3, 48-4, 52-1/b, 52-2, 53-4, 58-2, 61-5/b, 64-2, 65-4/b, c, d, 66-6, 80-2, 81-3, 82-4, 86-2, 88-5, 88-6, 92-2, 93-3, 93-4, 94-5, 94,6/c, 97-2, 97-3, 98-4, 98-5, 99-6, 101-8, 110-2, 111-3, 115-2, 116-4/a, b, 117-5/a, b, 120-2, 121-3/b, c, 122-3/b, c, 125-2, 126-3, 126-4, 126-5, 129-10, 139-2, 139-3, 140-4/b, d, 142-5, 146-2, 148-5, 150-6, 154-1/b, c, 154-2, 157-5, 158-6, 158-7, 160-1, 161-3, 161-4, 162-6, 174-2, 175-3, 175-4, 177-6, 182-2, 183-4, 184-5, 188-2, 188-3, 189-5, 190-6/c, 193-2, 194-3, 195-5, 208-2, 209-3, 210-6/c, 210-5, 212-7, 213-8/b, 216-2, 217-3, 218-4/b, 219-6/b, c, d, 221-8, 224-2, 225-4, 226/5b 227-7, 229-9, 231-2, 231-3, 233-5, 234-6, 235-7, 247-2, 247-3, 249-7, 253-2, 254-3, 254-4, 255-6, 256-8, 259-2, 260-3, 261-5/a, 263-8, 266-3, 267-4, 267-5, 268-7, 268-8/b

Tablo 7'de görüldüğü gibi ders kitabında metindilbilime ilişkin toplam 124 etkinliğin bulunduğu görülmektedir. Bu etkinliklerin ağırlıklı olarak metin oluşturma ve metin çözümleme ile ilgili olduğu görülmüştür. Aşağıda bu etkinliklerden örnekler sunulmuştur:



Anlambilim/Sözcükbilimle İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansıması

Anlambilim ve Sözcükbilimle ilgili kazanımlara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretim Programındaki Anlambilim ve Sözcükbilimle İlgili Kazanımlar

Sayı	Beceri Alanı	Kazanım	Açıklama
1	Dinleme/izleme	Dinlediklerinde izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. (2. kazanım)	Öğrencilerin tahminlerini kelimelerin sözlük anlamları ile karşılaştırmaları sağlanır.
2	Konuşma	Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. (5. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
3	Konuşma	Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. (7. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
4	Okuma	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. (5. kazanım)	a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.
5	Okuma	Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler. (6.kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
6	Okuma	Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. (13.kazanım)	Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur.
7	Okuma	Metindeki söz sanatlarını tespit eder. (14.kazanım)	Konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.
8	Yazma	Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır. (7.kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
9	Yazma	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. (12. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.

Tablo 8'de görüldüğü gibi TDÖP incelendiğinde anlambilim/sözcükbilim ile ilgili 9 kazanıma yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımlardan birinin dinleme/izleme becerisi, 2 kazanımın konuşma, 4 kazanımın okuma ve 2 kazanımın yazma becerisi alanında verildiği görülmektedir. Programda 4 kazanıma ilişkin açıklamaların da yapıldığı görülmektedir.

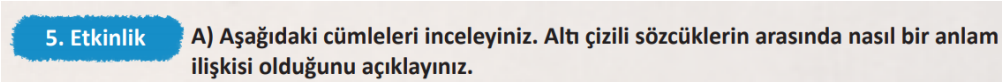
Türkçe ders kitabında anlambilim/sözcükbilim aynı etkinliklerde yer aldığından çalışmada da bu iki kavram aynı başlık altında incelenecektir.

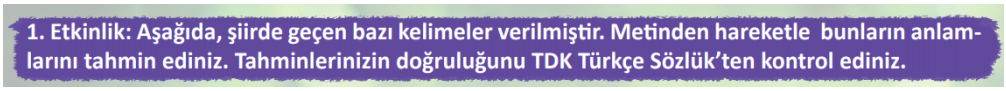
Anlambilim ve Sözcükbilimle ilgili etkinliklere Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9.
Türkçe Ders Kitabındaki Anlambilim ve Sözcükbilimle İlgili Etkinlikler

Kazanımlar	Etkinlik sayfa numarası
Kelime ve kelime gruplarının öğretimi	14-1, 20-1, 20-2, 21-4, b, 22-5, 28-1,46-1, 52-1/a, 58-1, 64-1, 80-1, 86-1, 92-1, 97-1, 110-1, 115-1, 120-1, 138-1, 146-1, 154-1/a, 159-8, 161-2, 163-7, 174-1, 182-1, 188-1, 193-1, 207-1, 216-1, 219-5, 224-1, 231-1, 246-1, 253-1, 259-1, 262-7, 265-1, 266-2
Alt anlamlılık/Karşıt anlamlılık/ Eş anlamlılık	33-1, 53-5, 60-4, 224-3
Söz sanatları	17-8/b, 67-7
Anlam bütünlüğü	16-7, 54-6/a, 125-1

Tablo 9'da görüldüğü gibi ders kitabında anlambilim/sözcükbilime ilişkin toplam 47 etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Kelime ve kelime gruplarının öğretimine ilişkin 38, alt anlamlılık, karşıt anlamlılık, eş anlamlılığa ilişkin 4, söz sanatlarına ilişkin 2 ve anlam bütünlüğünü buldurmaya yönelik 3 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Aşağıda bu etkinliklerden örnekler sunulmuştur:





Göstergebilimle İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansıması

Göstergebilimle ilgili kazanımlara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10.
Öğretim Programındaki Göstergebilimle İlgili Kazanımlar

Sayı	Beceri Alanı	Kazanım	Açıklama
1	Dinleme/İzleme	Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır. (8. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
2	Dinleme/İzleme	Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar. (9. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
3	Konuşma	Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. (4. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
4	Okuma	Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. (15. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
5	Okuma	Görsellerle ilgili soruları cevaplar. (30. kazanım)	a) Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.

			b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettiklerinin sorgulanması sağlanır.
6	Okuma	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar. (35. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
7	Yazma	Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır. (5. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.

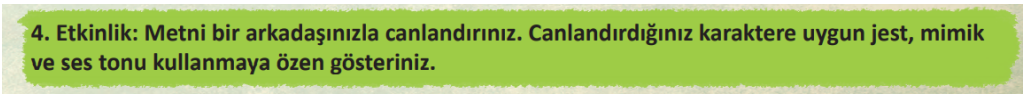
Tablo 10'da görüldüğü gibi Türkçe öğretim programı incelendiğinde göstergebilim ile ilgili 7 kazanıma yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımlardan ikisinin dinleme/izleme becerisi, 1 kazanımın konuşma, 3 kazanımın okuma ve 1 kazanımın yazma becerisi alanında verildiği görülmektedir. Sadece okuma becerisi altında verilen 30'uncu kazanıma ilişkin bir açıklamanın yapıldığı görülmektedir:

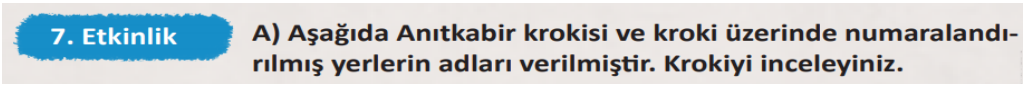
Göstergebilimle ilgili etkinliklere Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11.
Türkçe Ders Kitabındaki Göstergebilimle İlgili Etkinlikler

Kazanımlar	Etkinlik sayfa numarası
Görselleri yorumlama	15-3, 29-3, 35-4, 59-3, 63-7, 89-7, 111-4, 128-9, 155-3/a, b, 178-7,194-4, 256-7, 260-4,
Grafik/Tablo/Çizelge/Kroki/Harita broşür, slogan	30-5, 55-7, 94-6/a, 113-6/a, 148-4, 156-4, 164-8, 197-7, 226-5/a, 228-8, 227-6, 248-5
Canlandırma/ beden dili/ sözlü olmayan mesajlar	49-5, 49-6, 52-3, 64-3, 123-6, 161-5, 182-3, 232-4/b, 247-4, 268-6/c

Tablo 11'de görüldüğü gibi ders kitabında göstergebilime ilişkin toplam 35 etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Görselleri yorumlamaya ilişkin 13, grafik/tablo/çizelge/kroki/broşür/slogan/harita okumaya ilişkin 12, canlandırma/ beden dili/ sözlü olmayan mesajlara ilişkin 10 etkinliğin olduğu görülmektedir. Aşağıda bu etkinliklerden örnekler sunulmuştur:





Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2018 TDÖP ve 6. sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde vurgu ve tonlamanın Türkçe ders kitabı etkinliklerinde olmasına rağmen öğretim programında olmadığı görülmüştür. Ana dili doğru kullanmanın ve duyguları en iyi şekilde aktarmanın parçalar üstü sesbirimlerinden olan ve anlam ayıran, vurgu ve tonlama ile olduğu düşünülürse vurgu ve tonlamaya ilişkin kazanımlara programda yer verilmemesinin büyük bir eksiklik olacağı düşünülmektedir. Oysa bu kazanımlara 2015 Türkçe Öğretim Programı'nda "Tonlama ve vurgulara dikkat ederek akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur" şeklinde yer verilmiştir (MEB, 2015).

Şahbaz ve Çekici (2012), sesbilimin Türkçe eğitimi açısından önemine değinerek sesbilimin, dinleme ve konuşma eğitimi ile bir arada çalışmalar yürütmesinin gerekliliğinden söz etmektedir. İşeri (2002) ise bireylerin konuşma becerisini gerçekleştirebilmesinde parçalı, parçalarüstü sesbirimleri ve sesletim biçimlerini bilmenin önemini vurgulamaktadır. Canbulat, Güven ve Çağlar (2018) Türkçe eğitiminde, dilin en küçük birimi olan seslerin anlaşılır, vurguların doğru ve tonlamaların ise yerinde ve anlamlı olarak verilmesinin gerekliliğinden bahseder.

Türkçe öğretim programı ve ders kitabı biçimbilim bağlamında incelendiğinde programdaki bazı kazanımların ders kitabı etkinliklerine yansımadığı yansımışsa da eksik bir biçimde yansıdığı görülmektedir. Örneğin niteleme ve belirtme sıfatları etkinlik olarak verilmesine rağmen belirtme sıfatları arasında işaret sıfatının verilmemesi konudaki bütünselliği bozmuştur. Programda okuma becerisi başlığı altında "Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder." kazanımına ilişkin "İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur." açıklaması verilmiştir. Ancak ders kitabında soru ekine ilişkin herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir. Örneğin -DAn ekinin çıkma, ayrılma hali dışında sebep, ilgi, niteleme, karşılaştırma, vasıta, yönelme vb. anlamları da taşımasına rağmen kazanımlarda ve etkinliklerde bu anlamlarına yer verilmediği görülmektedir. Huber (2013), Türkçedeki durum biçimbirimlerinin beş görev ile sınırlandırılmamasına ve bu biçimbirimlerin çeşitli bağlamlarda ortaya çıkan farklı görevlerine de yer verilmesi gerektiğinden söz etmektedir.

Yazınsal ve sözel ifadelerde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatabilmelerini, sağlıklı iletişim kurabilmelerini sağlayan en önemli unsurlardan biri olarak gösterebileceğimiz cümle ögesini bilinçli bir şekilde kullanabilmek, sözdizimin doğru ve işlevsel olarak anlaşılmasından geçmektedir. Bu sebeple öğrencilere sözdizimi kazanımlarının ve buna bağlı etkinliklerin aktarılması önemlidir. Buna rağmen araştırma sonucunda programda verilen sözdizimi kazanımları ile ders kitabındaki etkinliklerin diğer alanlara göre yeterli sayıda olmadığı gözlemlenmiştir.

Huber'e (2013, s. 280) göre "Bir dili bilmek demek, o dilde metin üretmek ve üretilmiş olan metinleri anlamak demektir. İşte dil öğretmeni de dil derslerini öğrencilerinde bu edinci geliştirmek amacıyla düzenlemelidir." Korkut (2015), öğrencilerin işittiğini ve gördüğünü anlayıp çözümleyerek sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştirebilmesinde metnin önemine vurgu yapmaktadır. Aşkın Balcı (2018) ise metinlerin dil ve edebiyat eğitimi süreci için vazgeçilmez bir unsur olduğuna dikkat çekmektedir. Türkçe öğretimindeki dört temel beceri alanı ve dilbilgisi, öğrencilere metinler vasıtasıyla aktarılmaktadır. Bu bağlamda temel gayesi bir metni meydana getiren bağıntıları dilbilimsel yöntemler ile çözümlemek ve metnin sistemini ortaya çıkarmak olan metindilbilimin Türkçe eğitimi ile ortaklaşa çalışmalar yapmasının gerekliliği alanyazındaki pek çok araştırmada da (Uçan, 2006; Çıkrıkçı, 2007; Yılmaz ve Topal, 2010; Günay, 2013; Dilidüzgün, 2017; Dilidüzgün ve Genç, 2019) vurgulanmaktadır. Öğretim programı ve ders kitabında bu önem göz önünde bulundurularak yeterli düzeyde metindilbilim etkinliğine yer verilişlir. Programda yer alan metindilbilim kazanımlarının en çok okuma becerisi ile ilişkilendirilerek etkinliklere aktarıldığı görülmüştür. Ayrıca metindilbilim başlığı altında ele alınan kazanımların etkinliklere uyumlu bir şekilde aktarıldığı gözlemlenmiştir.

Öğretim programı ve ders kitabındaki anlambilim/sözcükbilime ilişkin bulgular incelendiğinde büyük bir oranın kelime ve kelime gruplarının öğretimine yönelik olduğu görülmüştür. Kelime ve kelime gruplarının öğretiminde bağlamdan hareket edilmesi gerektiği kazanımlarda belirtilmektedir. Özkan (2010) çalışmasında, bağlam kavramının sözcük öğretimi için hayati öneminden söz etmekte ve bağlamın anlama ulaşmada temel şart olduğunu belirtmektedir. Programda yer alan anlambilim/sözcükbilim kazanımlarının en çok okuma becerisiyle ilişkilendirilerek etkinliklere aktarıldığı görülmüştür. Kaçalin ve Benzer (2006) öğrencilerin ancak bilinçli bir okuma ve anlama ile başarıyı yakalayacaklarını belirterek Türkçe eğitiminde okuma becerisinin ve anlamın önemine dikkat çekmektedir. Türkçe ders kitabında alt anlamlılık, karşıt anlamlılık ve eş anlamlılık kavramları ile ilgili etkinliklere yer verilmesine rağmen Türkçenin anlam özeliklerinden biri olan çokanlamlılığa yer verilmemiştir. Oysa çokanlamlılık, dildeki anlama ve anlatım yönünden önem teşkil etmektedir. Ayrıca Korkut'a göre (2017) dillerde sadece tek anlama sahip olan kelimelerin sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenlerle öğrencilere sözcüğün değişik anlamlara sahip olabileceğinin de öğretilmesi gerekmektedir.

Türkçe ders kitabında karşıt anlamlılığa yer verilmiştir ancak etkinlikler, karşıt anlamlılık örneklerinden yön gösteren karşıtlıklar ve ikili karşıtlıklarla sınırlandırılmıştır. Aksan (2017, s. 103-104) karşıt anlamlılığı; ikili karşıtlıklar, biçimsel ilişkili ve ilişkisiz karşıtlıklar, kutupsal karşıtlıklar, ilişkisel karşıtlıklar, dereceli karşıtlıklar ve yön gösteren karşıtlıklar olarak sınıflandırmıştır.

Bireylerin karşılıklı etkileşimi ve iletişimini yalnız yazılı ve sözlü kullanımlar değil görüntü, davranış, fotoğraf, resim, harita, grafik, levha, afiş, jest ve mimik, film gibi dil dışı göstergeler de sağlar. Türkçe ders kitaplarında bu tür görsel iletişim ögelerinin de olması önemlidir. Türkçe ders kitabına bakıldığında görsellerin genel kullanımının etkili olduğu görülmüş olup kazanımlarda yer alan "Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır." kazanım açıklamasına rağmen ders kitabında haber ya da karikatür okuma ile ilgili herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir. Yine etkinliklerde görsel okumaya ilişkin; kroki, harita, broşür, slogan ve afiş okumanın yer almasına rağmen programda bu etkinliklere yönelik herhangi bir kazanıma ya da açıklamaya yer verilmediği tespit edilmiştir. Öğretim programı ve ders kitabındaki göstergebilime ilişkin bulgular incelendiğinde en yüksek oranın görselleri yorumlamaya yönelik olduğu görülmüştür. Batur (2010) çalışmasında, görselleri yorumlama becerisi kazanan öğrencilerin kalıcı öğrenmelerle buluşmasının daha kolay gerçekleştiğini belirtmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, parçalar üstü sesbirimlerden olan ve anlam ayırt eden vurgu, tonlama yanında uzunluk, ezgi, hız, ritim, durak gibi sesbirimler de kazanımlara ve etkinliklere yansıtılıp öğretilebilir. Bir başka deyişle öğretim programları ve ders kitaplarında sesbilime yönelik kazanım ve etkinlikler arttırılabilir. Biçimbilim ve sözdizimi alanında verilen etkinliklerde dilbilimin ilke ve yöntemleri temel ölçü olmalıdır. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında dilbilgisi beceri alanı altında verilen biçimbilim ve sözdizimi etkinlikleri yeniden gözden geçirilmeli gerekirse dilbilimin ilkeleri bağlamında yeniden hazırlanmalı, öğrenciler kuralcı, kategorize edilmiş, ezber dilbilgisi yerine işlevsel dilbilgisi öğretimiyle buluşturulmalıdır. Ayrıca biçimbilim ve sözdizimi etkinliklerinde öğrencilerin algılamalarını hızlandırmak için görsel ögelere ağırlık verilerek somutlaştırmalar yapılabilir. Göstergebilime ilişkin kazanımlarda ve etkinliklerde grafik, tablo, karikatür, fotoğraf, harita, resim vb. dil dışı göstergeleri okumaya daha fazla yer verilerek öğrencilerin çözümleme, çıkarımda bulunma, eleştirel ve yansıtıcı düşünme, akıl yürütme ve görsel okuma gibi becerilerinin gelişimine katkılar sunulabilir.

Yazarların Katkı Oranı

Birinci yazar araştırma fikrinin ortaya çıkması, literatür taraması, araştırma verilerinin toplanması ve incelenmesi ile araştırmanın raporlanması aşamalarında, ikinci yazar araştırma fikrinin geliştirilmesi, yöntemin belirlenmesi, tartışma bölümünün zenginleştirilmesi ve makalenin genel düzenlemesinde katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları.* Multilingual Yayınları.

Aksan, D. (2017). *Anlambilim (Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi)*. Bilgi Yayınevi.

Alyaz, Y. (2006). Dilbilim dersinin içerik, amaç ve kazanımlarına yönelik öğrenci tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 23-44.

Aşkın Balcı, H. (2018). *Metindilbilimin ABC'si.* Say Yayınları.

Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda dilbilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi*, 81, 23-29.

Batur, Z. (2010). Ana dili öğretiminde gösterge biliminin yeri: ana dili ders kitaplarındaki sözel metinlerle görsel metinleri bütünselliğinin analizi. *Turkish Studies, 5*(4), 174-200.

Börekçi, M. (1997). Türk dilinin en büyük sorunlarından biri: Dilbilimin dil öğretimine yansımamış olması. *Tömer Dil Dergisi*, 56, 12–17.

Börekçi, M. (2009). Türk dili edebiyatı ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde dilbilim ve Türkçe öğretimi. *Turkish Studies, 4*(3), 419-429.

Canbulat, M., Çağlar, M. Ç. ve Güven, Ö. (2018, Mayıs). *Türkçe öğretmenliği lisans programlarında dilbilimin yeri*. 32. Ulusal Dilbilim Kurultayı, İzmir, Türkiye.

Canbulat, M., Güven, Ö. ve Çağlar, M. Ç. (2018, Mayıs). *Türkçe eğitiminde diksiyon ve etkili konuşma becerisinin öğretimi üzerine bir inceleme*. İnternational EJER Congress, Antalya, Türkiye.

Çağlayan Dilber, N. (2017). Dilbilim kavramları ışığında Türkçe öğretimi. *International Journal of Languages Education and Teaching, 5*(4), 777-786.

Çıkrıkçı, S. S. (2007). Metindilbilimin temel kavramlarının anadili öğretim süreci açısından değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 138, 43-57.

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım.* (1. baskı). Anı Yayıncılık.

Dilidüzgün, Ş. ve Genç, Ş. (2019). Türkçe dersi okuma kazanımlarının metin yapı ölçütlerini karşılama yeterliği: 8. sınıf örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(64), 562-571.

Enginarlar, H. (2006). Dilbilim ve dil öğretimi. A. Kocaman (Yay. Haz.), *Dilbilim temel kavramlar, sorunlar, tartışmalar* (s. 151-160). Dil Derneği Yayınları.

Günay, D. (2013). *Metin bilgisi*. Papatya Yayıncılık.

Güneyli, A. ve Küçükavşar, A. (2008, Mayıs). *Anadili eğitiminde dilbilimin yan alanlarından yararlanma.* International Symposium on Social Sciences Education, Çanakkale, Türkiye.

Güneyli, A. ve Küçükavşar, A. (2011, Eylül). *Türkçe öğretmeni adaylarının dilbilim ve dilbilgisi kavramlarına ilişkin algıları*. 4. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, Sakarya, Türkiye.

Huber, E. (2013). *Dilbilime giriş*. Multilingual Yayınları.

İmer, K. (1990). Dilbilim ve anadili öğretimi. *Çağdaş Türk Dili Dergisi*, 30-31, 874-878.

İmer, K. ,Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2019). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

İşeri, K. (2002). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilköğretim programına uygunluğunun incelenmesi: göstergebilimsel bir betimleme* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaçalin, M. S. ve Benzer, A. (2006). Müfredat programlarında okuma eğitimi. C. Yıldız ve L. Beyreli (Editörler), *Edebiyat, edebiyat öğretimi ve deyişbilim yazıları cilt 2* (s. 420-428). Pegem A Yayınları.

Kıran, Z. ve Kıran, A. E. (2013). *Dilbilime giriş* (4. baskı). Seçkin Yayınları.

Kocaman, A. (1998). Söylem çalışmaları ve Türkçe öğretimi. K. İmer ve L. S. Uzun (Yay. Haz.), *Doğan Aksan armağanı* (s. 101-106). Ankara Üniversitesi Dil, Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Kocaman, A. (2006). Uygulamalı dilbilim. A. Kocaman (Yay. Haz.), *Dilbilim temel kavramlar, sorunlar, tartışmalar* (s. 161-166). Dil Derneği Yayınları.

Kocaman, A. (2009a). *Dil ve eğitimi düşünmek*. Toroslu Kitaplığı.

Kocaman, A. (2009b). Dilbilim ve Türkçe incelemeleri. *International Journal of Central Asian Studies,* 13, 365-371.

Korkut, E. (2015). Metin dilbilim ve dil öğretimi. E. Korkut ve İ. Onursal Ayırır. (Editörler), *Dil bilimleri ve dil öğretimi* (s. 159-188). Seçkin Yayınevi.

Korkut, E. (2017). *Söz ve kimlik: söylemler bize ne söyler?* Seçkin Yayınevi.

MEB. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özkan, B. (2010, Temmuz). *Ana dili olarak Türkçenin öğretiminde dinleme/izleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme*. III. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Sempozyumu, İzmir, Türkiye.

Sezer, A. (1988). Türkçe öğretiminde dilbilimin yeri. *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı* (s. 43- 51). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları:160.

Şahbaz, N. K. ve Çekici, Y. E. (2012). Disiplinler arası bir disiplin olarak Türkçe eğitimi. *Turkish Studies, 7*(3), 2367-2382.

Tura, S. S. (1983). Dilbilimin dil öğretimindeki yeri. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı), 47*(379-380), 8-17.

Uçan, H. (2006). *Yazınsal eleştiri ve göstergebilim*. Hece Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
Yılmaz, E. ve Topal, Z. (2010). Türkçe öğretiminde metindilbilimsel yöntemin uygulanması. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 775-788.

Extended Abstract

Introduction

All people acquire the language of the society in which they live. Language education is an important component of general education. Language education aims to develop language skills of individuals and equips them with effective communication skills, and it generally refers to mother tongue education.

Mother tongue education is given in Turkish classes. Accordingly, the primary objectives of Turkish education are to give individuals the opportunity to learn their mother tongue and to understand its system and functioning. To achieve those objectives, it is important to prepare a curriculum, course components and materials, based on the teaching of four basic language skills and grammar on a sound scientific basis. The discipline that provides a wealth of resources for the realization of those objectives is undoubtedly linguistics and its subfields.

Linguistics is the scientific study of language. The most radical contribution of linguistics to language teaching is the scientific perspective it offers. This point of view has brought a qualified, functional and objective dimension to language studies and language teaching.

The use of linguistic insights in language teaching is not reflected the teaching of Turkish (Kocaman, 2006; Alyaz, 2006; Börekçi, 2009; Kıran and Kıran, 2013). Kocaman (2009a) states that in the teaching of Turkish, linguistics is not even mentioned. Sezer (1988) reports the same finding two decades earlier and says that the inclusion of linguistics in Turkish education is almost non-existent. According to Börekçi (1997), one of the biggest problems in Turkish teaching is that linguistic insights are not reflected in language teaching. Research by Tura (1983), İmer (1990), Aydın (1999), Kocaman (1998, 2009b), Aksan (2004), Enginarlar (2006), Güneyli and Küçükavşar (2008, 2011), Çağlayan Dilber (2017), and Canbulat, Çağlar and Güven (2018) confirm these views.

This study aimed to examine the learning outcomes for the 6th grade in the 2018 Turkish curriculum and the activities in the corresponding Turkish course book from the standpoint of linguistics. Accordingly, in the examination of the learning outcomes and activities, the following branches of linguistics formed the linguistic criteria:

a) Phonology
b) Morphology and syntax
c) Text linguistics
d) Semantics and lexicology
e) Semiotics

Method

The sample in this study, which was carried out in the qualitative research paradigm, consisted of the 6th grade Turkish Curriculum of 2018 and the regular middle school and religious middle school Turkish course book published by the MEB Publications in the same year. Content analysis was used in data analysis.

Result and Discussion

The results showed that the Turkish curriculum and the course book were largely compatible, and the linguistic concepts listed in the learning outcomes of the curriculum were reflected in the activities. In the curriculum and the course book, it was seen that the majority of the gains were related to text linguistics and the areas in which gains were seen the least were phonetics and syntax. Regarding phonetics, it was observed that stress and intonation were not included in the curriculum although they were included in the activities. In addition, only some of the morphology related learning outcomes were reflected in the course book activities.

The four skills and grammar were taught through texts. There was sufficient amount of activities in this regard. Text linguistics related learning outcomes in the curriculum and the textbook were mostly associated with reading skills. When the findings related to semantics/lexicology were analyzed, it was seen that a large proportion of the activities was about the teaching of words and word groups.

When the findings related to semiotics were analyzed, it was seen that there was not any activity related to reading news or caricatures in the textbook. It was also seen that interpreting images was mostly used.

In line with these results, the learning outcomes and the number of activities for phonetics may be increased in the curriculum and the course book. Principles and methods of linguistics should be the primary criteria in the revision of the morphology and syntax activities in the course book, and active participation of students in the teaching of grammar should be included instead of teacher-led grammar instruction.

Şahin, Ç. ve Toprak, E. (2021). İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatına ilişkin yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 9(1), 225-241.

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

Geliş/Received: 28.08.2020 Kabul/Accepted:20.01.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

İlkokul Düzeyinde Çocuk Edebiyatına İlişkin Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi

Çavuş ŞAHİN[*]
Esra TOPRAK[**]

Öz

Bu araştırmada ilkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında 2006-2020 yılları arasında tamamlanmış lisansüstü çalışmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Yükseköğretim Kurulu ulusal tez veri tabanında kayıtlı olan 31 tez ve ULAKBIM veri tabanında kayıtlı olan 10 makale araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma bulgularından bazıları, ilkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanındaki lisansüstü tezlerin sayısının özellikle 2016 yılından itibaren arttığı, yazar-eser inceleme ve değerler eğitimi konularına ağırlık verildiği ve en çok nitel yöntemin kullanıldığı; ilkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanındaki makalelerde en çok nitel yöntemin ve içerik analizinin kullanıldığı şeklindedir. Çalışmanın sonuçlarından hareketle gelecekteki araştırmalar için öneriler sunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, ilkokul düzeyi, lisansüstü çalışmalar.

Examination of Postgraduate Studies on Children's Literature at Primary School Level

Abstract

This study aims to examine the completed postgraduate thesis in the field of child's literature at primary school level between 2006-2020 in terms of various variables. Document analysis technique was used in the study. 31 postgraduate studies which are registered in the Council of Higher Education national thesis database and 10 articles which were registered in the ULAKBIM database were included in the study. Some of the findings of the study showed that the number of postgraduate thesis in the field of child's literature at primary school level increased especially since 2016, the emphasis was placed on author-work analysis and values education and qualitative method was the most used method; mostly the qualitative method and content analysis were used in articles in the field of child's literature at the primary school level. Based on the results of the study, implications were presented.
Keywords: Child's literature, primary school level, postgraduate studies**.**

Giriş

Aile ve çocuk kavramı değişen sosyal yapı, kültür, norm kavramları, gün geçtikçe gelişen dünya ile paralel bir değişim içerisindedir. Modernleşmenin getirdiği insan değişimi edebiyatın ve kavramların farklılaşmasına bu durumda yayın organlarının toplumun değişiminden etkilenerek düşünce ve yargılarını değiştirmesine yol açmıştır. Bu süreçte çocukluk ve yetişkinlik kavramları da zaman olgularının dışına çıkıp bilişsel ve davranışsal süreçlere göre şekillenmiştir. Doğan (2011) çocukluk kavramını gençlikten hemen önceki dönem olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle bir durağanlığın olmadığı ve her an devam etmekte olan gelişimden bahsetmek mümkündür. Çocukluk dönemindeki her türlü edinim bireyin sonraki gelişim süreçlerindeki yaşantılar için büyük önem taşımaktadır. Bu bakımdan çocukluk döneminde en önemli edinimlerden birisi de okumadır. Okumanın

[*] Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, csahin25240@yahoo.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4250-9898
[**] YL Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale, toprakesra42@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-5305-5038

nitelikli gerçekleşmesi ve buna bağlı olarak okuma alışkanlığının kazanılması iyi seçilmiş edebi eserlerle mümkün olmaktadır. Okumanın nitelikli bir biçimde sürdürülebilmesi ve çocuğun okuyarak da yaşam boyu öğrenmeye istekli olması noktasında ona hitap edecek olan çocuk edebiyatı ürünlerinin varlığı son derece önemlidir.

Türkiye'de çocuk edebiyatı sözlü edebiyat ile başlayan ve Tanzimat döneminden sonra yazılı kaynaklarda gelişen, Cumhuriyet yıllarında ise 1970'ten sonra ülkemizde çalışılmaya başlanan ve çeşitli tanımlamalara rağmen eğitim bilimlerinde çocuğa görelik ilkesi çerçevesinde çocuğun psiko-sosyal gelişimine ve evrensel değerlere ithaf edilen ideolojik düşüncelerden arındırılmış tüm eserler olarak görülmektedir (Temizyürek, Şahbaz ve Gürel, 2016). Çünkü, çocuk edebiyatının amacı çocuğun dil, düşünme becerilerinin ve hayal gücünün gelişmesine katkı sağlayarak çocuğa bakış açısı kazandırmaktır (Temizyürek, 2014). Eğitim ve öğretim programı felsefesine de hizmet eden çocuk edebiyatı, çocuğun nitelikli okuma alışkanlığı kazanmasına ve okunan kitapların zihinsel işlevleri sonucunda düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Türkben, 2019). Bir başka deyişle çocuk edebiyatı Balta'ya (2019: 466) göre ''kurmaca dünyalar yoluyla çocuğun kendini ve dünyayı tanımasını, anlamasını sağlayan, ruhsal gelişimini destekleyen, hayallerine hitap eden, ona insan, eşya ve hayata dair her şeyi farklılık ve çeşitlilikleri ile sunan, onun estetik duygu ve beğenilerini geliştiren bir edebiyattır''. Bu bakımdan edebiyat çocuğun zihinsel, fiziksel ve çevresel bir çerçeve içerisinde dinamik bir yapıda gelişimini desteklemektedir.

Çocuk edebiyatı kavramı daha çok çocuklar için geliştirilen edebiyat olarak algılanmaktadır. Bu bakımdan Balcı'ya (2012) göre çocuk edebiyatı eserleri sadece çocuklara yönelik edebiyatı yansıtmamakta içerik ve işlev bakımından yetişkinlere de hitap edebilmektedir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı eserlerinin sadece çocuklar için değil yetişkinlerinde okuyarak belirli öğretileri kazanabileceği edebiyat biçimi olarak ele almanın mümkün olduğu söylenebilir. Hunt (2006) çocuk ve edebiyat kavramlarının ülkelere ve toplumlara göre farklılık gösterdiğini, çocuk edebiyatının farklı bir teknik ile farklı ihtiyaçlara yönelik eğitici ve öğretici yayınlar olduğunu ve bu süreçteki işlevinin gerçek dünyada gelişen hayali olaylar üzerinden gerçek dünyayı anlamlandırma sürecine rehberlik ettiğini belirtmektedir. Şirin (2016) de 17. ve 18. yüzyılda yazılan ''Güliver'in Gezileri, Küçük Prens, Robinson Crusoe'' ve daha birçok eserin modern zamanda insanın gelişimi ve bilinci üzerinde yapılan çalışmaların sonucunda çocuk eseri olarak adlandırıldığını, öncesinde yazılan çocuklara yönelik masal ve hikayelerin ise bilgi, kültür aktarımı ve eğlendirmeye yönelik olduğunu ifade etmektedir. Koc ve Buzzelli (2004) çocuk edebiyatının işlevleri olan sorumluluk öğretimi, eleştirel düşünce, insan hakları, adalet, saygı ve değer öğretiminde doğru kitap ve hikâye seçimleri ile kazanılabileceğini belirtmektedir.

Karakuş'a (2014) göre Türkiye'de kitap okuma sayısındaki oranın azlığı ve çocuk edebiyatının işlevi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkiye göre edebiyatın işlev ve amacının yeterli düzeyde kavranamaması öğretmen adaylarına verilen eğitimden itibaren, örgün eğitim programı içeriğinde yer almaması ve uygulamada oluşan farklılıklar olarak görülmektedir. Şirin'e (2016) göre çocuk edebiyatı kavramı ülkemizde tam bir tanıma ve çerçeveye sokulamamış, içerik ve öğretileri konusunda fikir ayrılıkları olması bu süreci yavaşlatmış ancak çocuklara uygun bir edebiyat ve dil düşüncesi bu alandaki çalışmaları hızlandırmıştır. Bu bağlamda çocuk edebiyatının içerik ve öğretileri hakkında yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde çocukta olumlu yönde yaşanan gelişimler üzerinde sıklıkla durulmuştur. Şimşek'in (2014) de belirttiği gibi çocuk edebiyatı çocuğun eğlenceli vakit geçirmesine aracılık eden ve aynı zamanda edebiyatın taşıdığı hemen her niteliği taşımakla birlikte eğitici yönüyle de öne çıkmaktadır. Bu yönüyle çocuğu eğitmek doğrudan amaç edinilmez, bunun yerine çocukta olumlu etki ve izlenimler uyandırmak hedeflenmektedir. Wenzel (1948)'e göre edebiyat içerikleri başkalarının deneyimlerine göz atma, içselleştirme ve ders çıkarmaları kapsadığı için kişilik ve karakter gelişimi de bireyin edebiyat eserlerini okumasıyla geliştirilebilir. Bu sayede çocuk ana dilinin inceliklerini bilmesiyle kelime hazinesini geliştireceğinden kendini iyi ifade edebilme becerisi de gelişecektir (Kuran ve Ersözlü, 2009). Çocuğun kendini tanımasına, dış dünyada yaşananları algılamasına, içinde bulunduğu duruma uygun davranış gösterebilme yetisi kazanmasına ve çocukta olumlu gelişme ve değişmelerin yaşanmasına imkân sağlar (Karatay, 2007). Bu bağlamda, çocukların yetiştirilmesinde ve olumlu davranışların kazandırılmasında büyük rolü olan çocuk edebiyatının genel amacı, ''çocuklara duyma ve düşünme sorumluluğu vererek onların duyarlığını işletmek, beğeni

düzeylerini yükseltmek, düşünce yetilerini geliştirmektir'' (Sever, 2006: 41). Aynı zamanda çocuk okuduğu hikâye kahramanları sayesinde ''paylaşma ve empati kurma yeteneklerini geliştirme olanağı sağlar'' (Gönen, Uygun, Erdoğan ve Katrancı, 2012: 259). Bu sayede sorgulama ve eleştirel düşünme becerileri gelişerek farklı bakış açıları kazanmış olur. Başka bir deyişle çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimini arttıracak her türlü bilgi ve becerinin çocuk edebiyatı sayesinde geliştirilebileceğinden söz edilebilir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında çocuk edebiyatının kullanım alanı gün geçtikçe çeşitlenmektedir. Yabancı dil ve kültürü öğretimi (Ho, 2000; Songören, 2011), yetişkinlerin gerçekliğine ilişkin nitelendirilen ve çocukların korkuları içerisinde görülen ölüm, hastalık, savaş, aşk konuları (Aytekin, 2008; Nicholson ve Pearson, 2003; Şen, 2016), değerler eğitimi (Baş ve Biros, 2019; Kuru ve Keklik, 2016), matematik öğretimi (Aslan, 2019), Türkçe öğretimi (Temizyürek, 2003; Türkben, 2019), ve sosyal bilgiler (Beldağ ve Aktaş, 2016) olarak literatürde yer almaktadır. Bu bağlamda Kuran ve Ersözlü'nün (2009) de belirttiği gibi çocuk edebiyatı Türkçe ders programı ve içeriğinde alınması gereken bir daldan öteye geçmiştir ve sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik, resim, müzik gibi derslerin öğretiminde de öğretmene bir etkinlik materyali oluşturmada geniş imkânlar sunan bir dal olmuştur.

Dündar ve Hareket'e (2017: 90) göre Türkiye'de çalışılan tezlerin ''genellikle çocuk hakları çerçevesinde gerçekleştirildiği ancak uluslararası boyutta incelendiğinde 21.yy'a uygun bilişim, teknoloji, toplumsal hayat, eğitim ve öğretim, istismar, zorbalık konularına ilişkin gerçekleştirildiği'' görülmektedir. İlgili literatür tarandığında, 2006 yılından itibaren çocuk edebiyatına ilişkin eğilim ve çalışma alanları incelenmeye başlanmıştır (Balcı, 2012; Balta, 2019; Demircan, 2007; Dündar ve Hareket, 2017; Sınar, 2006; Yazıcı, 2013). Ancak, bu bağlamda yapılan çalışmalar tüm enstitü ve kurumların çocuk edebiyatına ilişkin çalışmalarını kapsamaktadır ve çocuk edebiyatı alanındaki çalışmaların ilkokula ilişkin eğilim ve konularını ayrı bir çerçevede ortaya koyan bir doküman analizi yapılmamıştır. Bu çalışmanın literatürde oluşan eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, ilkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında 2006-2020 yılları arasında tamamlanmış lisansüstü çalışmalar çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı ile ilgili gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin;

a) Tez türüne ve yazım yıllarına,
b) Yapıldıkları üniversitelere,
c) Konularına,
d) Konularının coğrafi bölgelere,
e) Konu edindiği edebi türe,
f) Konu alınan yazara/şaire,
g) Yöntemine,
h) Veri toplama araçlarına,
i) Veri analiz tekniklerine göre dağılımı nasıldır?

2. İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı ile ilgili gerçekleştirilmiş makalelerin;

a) Yazım yıllarına,
b) Yayımlandıkları dergilere,
c) Konularına,
d) Yöntemine,
e) Veri toplama araçlarına,
f) Veri analiz tekniklerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma derleme çalışması olarak gerçekleştirilmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım (1999) tarafından nitel araştırmalar algıların ve olayların doğal ortamlarında kapsamlı bir biçimde ortaya konması amacıyla nitel bir sürecin izlendiği, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama tekniklerinin kullanıldığı araştırmalar olarak tanımlanmaktadır. Doküman incelemesi ise araştırma konusu olan olgu veya olgular hakkında

bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle nitel araştırma yöntemlerinde veri toplama tekniği olan doküman incelemesi, araştırma sorusuyla ilgili arka plan bilgilerini toplamak ve ne/nasıl/neden türü sorulara cevap bulmak istenildiğinde uygun bir tekniktir.

''Doküman incelemesini gerçekleştirmek için; tüm ihtimalleri planlamak, dokümanları toplamak, güvenirliklerini gözden geçirmek, onların maksatlı ve maksatsız bulgularını sorgulamak, süreci düşünmek ve iyileştirmek ve son olarak veriyi analiz etmek gerekir'' (O'leary, 2004: 178). Karasar (2005) tarafından belgesel tarama olarak isimlendirilen doküman yönteminin iki türü vardır: Bunlar genel tarama ve içerik çözümlemesidir. İçerik çözümlemesi belirlenen bir kitabın, yazının, dokümanın, belirli özelliklerini sayısal veriler haline getirerek belirleme amacıyla yapılır (Karasar, 2005; Akt. Özenç ve Özenç, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmada, YÖK ulusal tez veri tabanında kayıtlı olan 31 tez ve ULAKBIM veri tabanında kayıtlı olan 10 makale çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçüt, lisansüstü çalışmaların ilkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında 2006-2020 yılları arasında gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bununla birlikte 2006-2020 yılları arasındaki çalışmaların tercih edilme nedenlerinden ilki çocuk edebiyatı alanındaki lisansüstü çalışmaların ilkokul düzeyinde ele alınmasının 2006 yılından itibaren gerçekleşmesidir. Diğer bir neden ise çalışmanın önemi doğrultusunda tamamlanan bilimsel araştırmaların günümüze kadar nasıl bir eğilim gösterdiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, lisansüstü tezlerin ve makalelerin incelenmesinde kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan ''Tez İnceleme Formu'' ve ''Makale İnceleme Formu'' ile toplanmıştır. Üç bölümden oluşan Tez İnceleme Formunun birinci bölümünde lisansüstü tezlerin türü, yazım yılı ve yapıldıkları üniversitenin adı; ikinci bölümünde lisansüstü tezlerin konuları, konu edindiği edebi tür ve konu alınan yazar/şair adı; üçüncü bölümünde ise lisansüstü tezlerin veri toplama aracı, yöntemi ve veri analiz tekniği yer almaktadır. İki bölümden oluşan Makale İnceleme Formunun birinci bölümünde makalenin yazım yılı ve konusu; ikinci bölümünde veri toplama aracı, yöntemi ve veri analiz tekniği yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında yer alan ve tam metin olarak ulaşılabilen sınıf öğretmenliği bilim ya da anabilim dalındaki tezler çalışma kapsamına alınmış olup, 2006-2020 yılları ile sınırlandırılmıştır. Sınıf eğitimi alanında çocuk edebiyatı üzerine yapılmış olan lisansüstü tezlerin kapsamına giren çalışmalara ulaşmak için YÖK ulusal tez veri tabanı genelinde, ''çocuk edebiyatı'', ''çocuğa görelik'', ''çocuk dergileri'', ''çocuk kitabı'' ve ''çocuk kitapları'' anahtar sözcükleri ile aratılması sonucunda 29'u yüksek lisans ve 2'si doktora tezi olmak üzere toplam 31 tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Yine bu çalışmada, ilkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş makalelerden veri toplamak üzere ULAKBIM veri tabanında ''çocuk edebiyatı'' anahtar kelimesi taranarak toplam 10 makaleye ulaşılmıştır. Bu makaleler, 2009-2020 yılları arasında yayımlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Betimsel analiz sonucunda özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha detaylı bir işlemden geçirilir ve betimsel yaklaşımla saptanamayan kavram ve temalar içerik analizi ile ortaya çıkartılabilir. Benzer özellikteki veriler, içerik analizi ile kavramsallaştırma, kavramların düzenlenmesi ve bunlara göre temaların saptanması şeklinde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Elde edilen veriler, içerik analizine göre iki uzman tarafından analiz edilmiştir. İki uzmanın yapmış olduğu analizin sonucunda çıkan sonuçlar karşılaştırılmış ve sonuçların hemen hepsinin aynı olduğu görülmüştür. Farklı olan analiz sonuçlarında ise görüş birliğiyle ortak bir sonuç elde edilmiştir. Kodlayıcılararası güvenirlik

sonucu, sosyal bilimler için kabul edilen değer olan .70 üzerinde çıkmıştır. Elde edilen bulgular frekans (f) olarak tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Lisansüstü Tezlere İlişkin Bulgular

İlkokul düzeyinde ve çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin hazırlanma yılları ve çalışma türüne ilişkin sayısal sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1.
İlkokul Düzeyinde Çocuk Edebiyatı Alanındaki Tezlerin Çalışma Türüne ve Yıllara Göre Dağılımı

	Tez Türü		
	Yüksek lisans	Doktora	Genel Toplam
Yıllar	f	f	f
2006-2010	2	1	3
2011-2015	4	-	4
2016-2019	23	1	24
Genel Toplam	29	2	31

Araştırma verileri, 2006-2019 yılları arasında ülkemizde ilkokul düzeyinde çocuk edebiyatı odaklı 29 yüksek lisans, 2 doktora tezi yapıldığını göstermektedir. Lisansüstü tezlerin hazırlanış yıllarına bakıldığında en az tezin 2006-2010 (f=3) yılları arasında ve en fazla tezin 2016-2019 (f=24) yılları arasında hazırlandığı anlaşılmaktadır.

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversitelere ilişkin sayısal sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2.
İlkokul Düzeyinde Çocuk Edebiyatı Alanındaki Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

	Yüksek Lisans	Doktora	Genel Toplam
Üniversite Adı	f	f	f
Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	-	2
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1	-	1
Amasya Üniversitesi	1	-	1
Atatürk Üniversitesi	2	-	2
Bayburt Üniversitesi	3	-	3
Celal Bayar Üniversitesi	1	-	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	-	1
Eskişehir Anadolu Üniversitesi	1	-	1
Gazi Üniversitesi	4	-	4
Gaziantep Üniversitesi	3	-	3
Giresun Üniversitesi	1	-	1
Hacettepe Üniversitesi	1	-	1
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	-	1
Marmara Üniversitesi	-	1	1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	-	1
Mersin Üniversitesi	1	-	1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	1	2
Uludağ Üniversitesi	3	-	3
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	-	1
Genel Toplam	29	2	31

Tablo 2 incelendiğinde 2006-2019 yılları arasında ülkemizde ilkokul düzeyinde çocuk edebiyatı odaklı lisansüstü tezlerin toplamda 19 üniversitede tamamlandığı anlaşılmaktadır. Tezlerin sırasıyla en fazla Gazi Üniversitesi (f=4), Bayburt Üniversitesi (f=3), Uludağ Üniversitesi (f=3), Gaziantep Üniversitesi'nde (f=3) tamamlandığı görülmektedir.

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin konularına ilişkin sayısal sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3.
İlkokul Düzeyinde Çocuk Edebiyatı Alanındaki Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

	Yüksek Lisans	Doktora	Genel Toplam
Tezin Konusu	f	f	f
Yazar-Eser İnceleme	7	-	7
Değerler Eğitimi	6	1	7
Tematik İnceleme	3	-	3
Kitap Tercihi	3	-	3
Eğitsel İletiler	1	1	2
Kitapların Yapısal Özelliği	2	-	2
Çocuk Edebiyatı ve Türkçe Öğretimi	1	-	1
Kültür Odaklılık	1	-	1
Çocuk Edebiyatı Alanındaki Çalışmaları İnceleme	1	-	1
Dinleme Becerisi	1	-	1
Çocuğa Görelik	1	-	1
Resimleme	1	-	1
Çocuk Edebiyatı ve Disiplinlerarası Öğretim	1	-	1
Genel Toplam	29	2	31

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanındaki lisansüstü tezlerin odaklandığı konular 13 kategori altında toplanmış ve frekans değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir. Lisansüstü tezlerin konularının en çok yazar-eser inceleme (f=7) ve değerler eğitimi (f=7) olduğu görülmektedir. En az çalışılan konular ise çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretimi (f=1), kültür odaklılık (f=1), çocuk edebiyatı alanındaki çalışmaları inceleme (f=1), dinleme becerisi (f=1), çocuğa görelik (f=1), resimleme (f=1) ile çocuk edebiyatı ve disiplinlerarası öğretim (f=1) olduğu söylenebilir.

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tez konularının coğrafi bölgelere göre dağılımına ilişkin sayısal sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4.
İlkokul Düzeyinde Çocuk Edebiyatı Alanındaki Lisansüstü Tez Konularının Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı

		Yüksek lisans	Doktora	Genel Toplam
Coğrafi Bölge	Konu	f	f	F
Akdeniz Bölgesi	Çocuk Edebiyatı Alanındaki Çalışmaları İnceleme	1	-	2
	Kitapların Yapısal Özelliği	1	-	
Doğu Anadolu Bölgesi	Değerler eğitimi	1	-	4
	Yazar-Eser İnceleme	3	-	
Ege Bölgesi	Değerler eğitimi	2	-	3
	Kitap Tercihi	1	-	
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Eğitsel İletiler	1	-	3
	Resimleme	1	-	
	Yazar-Eser İnceleme	1	-	

İç Anadolu Bölgesi	Çocuk Edebiyatı ve Türkçe Öğretimi	1	-	8
	Değerler eğitimi	2	1	
	Kitap Tercihi	1	-	
	Kültür Odaklılık	1	-	
	Tematik İnceleme,	2	-	
Karadeniz Bölgesi	Çocuğa görelik	1	-	5
	Çocuk Edebiyatı ve Disiplinlerarası Öğretim	1	-	
	Yazar-Eser İnceleme	3	-	
Marmara Bölgesi	Değerler eğitimi	1	-	6
	Dinleme Becerisi	1	-	
	Eğitsel İletiler	-	1	
	Kitap Tercihi	1	-	
	Kitapların Yapısal Özelliği	1	-	
	Tematik İnceleme	1	-	

Tablo 4 incelendiğinde, ilkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında en fazla çalışma yapılan coğrafi bölgelerin sırasıyla İç Anadolu (f=8), Marmara (f=6) ve Karadeniz (f=5) Bölgesi olduğu anlaşılmaktadır. En fazla çalışma yapılan İç Anadolu Bölgesi'ndeki lisansüstü tezler en çok değerler eğitimi (f=3) konuludur ve bu çalışmalardan bir tanesi doktora tezidir. Marmara Bölgesi'nde bir tanesi doktora tezi olmak üzere tüm çalışmalar tespit edilen tez konularına eşit miktarda (f=1) dağılmıştır. Karadeniz Bölgesi'nde ise lisansüstü tezlerin en çok yazar-eser inceleme (f=3) konulu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4'e bakıldığında en az çalışma yapılan coğrafi bölgenin Akdeniz (f=2) Bölgesi olduğu görülmektedir. Diğer coğrafi bölgelere bakıldığında ise Doğu Anadolu Bölgesi'nde en çok yazar-eser inceleme (f=3) ve Ege Bölgesi'nde en çok değerler eğitimi (f=2) konulu tezlerin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin çocuk edebiyatı türlerine ilişkin sayısal sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5.
İlkokul Düzeyinde Çocuk Edebiyatı Alanındaki Tezlerin Edebi Türlerine Göre Dağılımı

	Yüksek Lisans	Doktora	Genel Toplam
Çocuk Edebiyatı Türleri	f	f	f
Hikâye	8	1	9
Resimli Kitap	4	-	4
100 Temel Eser	2	-	2
Çeviri	2	-	2
Süreli Yayın	1	-	1
Ders Kitabı	1	-	1
Şiir	1	-	1
Çizgi Roman	1	-	1
Roman	1	-	1
*Ara toplam	21	1	20
**Ara toplam	17	1	18
Belirtilmemiş	12	1	13
Genel Toplam	29	2	31

*Tezde toplam konu edinilen çocuk edebiyatı türü sayısı (Bazı tezlerde birden fazla çocuk edebiyatı türü konu edinilmiştir)
**Çocuk edebiyatı türü belirtilen tez sayısı

Tablo 5'e göre, ilkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanındaki lisansüstü tezlerin 13 tanesi herhangi bir türe odaklı olmayan çalışmalardır. Bu tezlerde çoğunlukla çocuk edebiyatında yazar incelemesi yapılmış veya birbirinden farklı konu alanlarında çocuk kitaplarını tür olarak ayırmadan incelenmiş tezlerdir. Birden fazla çocuk edebiyatı türünün konu edinildiği yüksek lisans tezlerinin (f=4) bulunduğu görülmüştür ve bu tezlerin hiçbiri ikiden fazla çocuk edebiyatı türünü konu edinmezken her birinin hikâye türünü kullandığı dikkat çekmiştir.

Tablo 5'e bakıldığında, genel olarak lisansüstü tezlerin sırasıyla en çok hikâye (f=9), resimli kitap (f=4), 100 temel eser (f=2), çeviri (f=2) çocuk edebiyatı türlerini konu edinmiş olduğu görülmektedir. İncelenen tezler arasında ilk defa çocuk edebiyatı türlerinden birinin konu edinildiği tez 2013 yılında hazırlanmıştır ve bu tür hikayedir. Doktora tezlerinden 1 tanesinde çocuk edebiyatı türü belirtilmezken, 1 tanesinde teze konu olan çocuk edebiyatı türü hikayedir.

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerde konu alınan yazar/şair adına ilişkin sayısal sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6.
İlkokul Düzeyinde Çocuk Edebiyatı Alanındaki Tezlerin Konu Alınan Yazara/Şaire Göre Dağılımı

Yazar/Şair	f	Yazar/Şair	f
Aysel Gürmen	1	Houshang Moradi Kermani	1
Andrew Clements	1	Julio Cortazar	1
Anna Gavalda	1	Kemalettin Tuğcu	1
Anton Çehov	1	Malarie Blackman	1
Asa Lind	1	Muzaffer İzgü	1
Bernardo Atxaga	1	Odile Kayser	1
Birsen Ekim Özen	1	Ömer Seyfettin	1
Brigitte Labbé	1	Serpil Ural	1
Cahit Zarifoğlu	1	Seza Kutlar Aksoy	1
Christine Nöstlinger	1	Sonya Hartnett	1
Erich Kastner	1	Tove Jansson	1
Eduardo Galeano	1	Ulviye Alpay	1
Gülten Dayıoğlu	1	Umberto Eco	1
Hasan Kallimci	1	Vagelis İliopulos	1
Hidayet Karakuş	1	Zulema Clares	1

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanındaki lisansüstü tezlerde 11 tanesi ulusal bağlamda yazarın/şairin eseri ve 19 tanesi yabancı bağlamda yazarın/şairin eseri olmak üzere toplamda 30 yazarın/şairin eseri incelemeye konu olmuştur. Tablo 5'te görüldüğü üzere, hiçbir yazarın/şairin eseri lisansüstü tezlerde birden fazla incelemeye konu olmamıştır.

Lisansüstü tezlerin birinde 5 yazarın/şairin eseri, birinde 17 yazarın/şairin eseri incelemeye konu edinilirken, 8 tezde ise birer yazarın/şairin eseri inceleme konusu olmuştur. 5 yazarın/şairin eserlerinin incelendiği tezde aynı çocuk edebiyatı türüne (hikâye), 17 yazarın/şairin eserlerinin incelendiği tezde farklı çocuk edebiyatı türlerine (hikâye ve resimli çocuk kitabı) yer verilmiştir ve her ikisinin de değerler eğitimi konulu olduğu dikkat çekmiştir. Diğer 8 tezin ise, her bir inceleme konusu olan yazar/şair eserlerinin; 2 tezde çocuk edebiyatı türüne yer verilmezken; 2 tezde birden fazla (''roman ile hikâye'' ve ''resimli kitap ile hikâye''), 4 tezde aynı çocuk edebiyatı türü (hikâye) inceleme konusu olmuştur.

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin kullanılan yönteme ilişkin sayısal sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir:

Tablo 7.
İlkokul Düzeyinde Çocuk Edebiyatı Alanındaki Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

	Yüksel Lisans	Doktora	Genel Toplam
Tezin Yöntemi	F	f	f
Nitel yöntem	24	1	25
Nicel yöntem	2	-	2
Nicel+Nitel (Karma) yöntem	3	1	4
Genel Toplam	29	2	31

Tablo 7'ye bakıldığında araştırmalarda en fazla nitel yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Doktora tezlerinin 1 tanesi ve yüksek lisans tezlerinin 24 tanesi olmak üzere toplamda 25 tezde nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel yöntemden sonra en fazla kullanılan ise karma (f=4) yöntemdir. Yapılan çalışmalarda en az nicel yöntem (f=2) benimsenmiştir.

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin veri toplama aracına ilişkin sayısal sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo 8.
İlkokul Düzeyinde Çocuk Edebiyatı Alanındaki Tezlerin Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

	Yüksel Lisans	Doktora	Genel Toplam
Veri Kaynakları	f	f	f
Doküman	22	2	24
Görüşme	5	1	6
Anket	4	-	4
Değerlendirme Formu	3	-	3
Kontrol Listesi	2	-	2
Yaratıcı Yazma	1	1	2
Gözlem	-	1	1
Dinleme Metinleri	1	-	1
Ölçek	1	-	1
Test	1	-	1
*Ara toplam	40	5	45
Genel Toplam	29	2	31

*Tezlerde belirtilen toplam veri toplama aracı sayısı (Bazı tezlerde birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır)

Tablo 8'e göre lisansüstü tezlerin birden fazla veri toplama aracı kullandığı dikkati çekmektedir. Doktora tezlerinin 1 tanesinde ve yüksek lisans tezlerinin 8 tanesinde birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

Tablo 8'e bakıldığında lisansüstü tezlerde en çok kullanılan veri toplama aracı sıralaması doküman (f=24), görüşme (f=6), anket (f=4), değerlendirme formu (f=3) şeklindedir. Yüksek lisans tezlerinde 40 tane, doktora tezlerinde 5 tane olmak üzere toplamda 45 tane veri toplama kaynağı kullanılmıştır. Tablo 8'e göre, yüksek lisans tezlerinde veri toplama aracı olarak gözlem hiç kullanılmazken, doktora tezlerinde ise yalnızca doküman (f=2), görüşme (f=1), yaratıcı yazma (f=1) ve gözlem (f=1) veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin veri analizi tekniğine ilişkin sayısal sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir:

Tablo 9.
İlkokul Düzeyinde Çocuk Edebiyatı Alanındaki Tezlerin Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı

		Yüksel Lisans	Doktora	Genel Toplam
Veri Analiz Teknikleri		f	f	f
NİTEL	İçerik analizi	14	2	16
	Betimsel analiz	13	-	13
	Doküman analizi	3	-	3
NİCEL	t-testi	3	-	3
	Frekans analizi	2	1	3
	Shapiro Wilk testi	2	-	2
	Mann whitney U testi	1	-	1
	Betimsel istatistik	1	-	1
	Ki-kare	1	-	1
	Dereceli puanlama anahtarı	1	-	1
*Ara toplam		43	3	46
**Ara toplam		27	2	29
Belirtilmemiş		2	-	2
Genel Toplam		29	2	31

*Tezlerde belirtilen toplam veri analiz tekniği sayısı (Bazı tezlerde birden fazla veri analiz tekniği kullanılmıştır)
**Veri analiz tekniği belirtilen toplam tez sayısı

Tablo 9'a göre yüksek lisans tezlerinin 2 tanesinde veri analiz tekniğinin belirtilmediği anlaşılmaktadır. Bu tezlerde yöntem bölümü olmasına rağmen veri analiz tekniğinden bahsedilmemiştir. Veri analiz tekniği belirtilen tez sayısı, yüksek lisans tezlerinde 27 ve doktora tezlerinde 2 olmak üzere toplamda 29 tanedir. Yüksek lisans tezlerinin 7 tanesinde ve doktora tezlerinin 1 tanesinde birden fazla veri analiz tekniği kullanılmıştır.

Tablo 9'a bakıldığında lisansüstü tezlerde en çok nitel veri analiz tekniklerinin (f=32) kullanıldığı anlaşılmaktadır. Veri analiz tekniği belirtilen yüksek lisans tezlerinde en çok kullanılan içerik analizi (f=16) ve betimsel analizdir (f=13). Doktora tezlerinde ise yalnızca içerik analizi (f=2) ve frekans analizi (f=1) veri analiz tekniği kullanılmıştır.

Makalelere İlişkin Bulgular

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş makalelerin yıllarına ve yayımlandıkları dergilere ilişkin bilgiler Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10.
Makalelerin Yazar Soyadı, Yayımlandığı Yıl ve Dergi Adına İlişkin Bilgiler

Yazar Soyadı, Adı	Yılı	Makalenin Adı	Dergi Adı
Kuran, Ş. ve Ersözlü, Z.	2009	Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Okuyan, H.	2009	Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ölçütleri	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö. ve Katrancı, M.	2012	Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi	Milli Eğitim Dergisi
Dedeoğlu, H., Ulusoy, M. ve Alıcı, M.	2013	Çocuklar için hazırlanmış biyografik eserler üzerine bir içerik analizi	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Aykaç, M. ve İlhan, A.,	2014	Çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin konuşma becerilerine etkisi	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi
Bozkurt, M.	2016	Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarının seçimine yönelik görüşleri	Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi
Samur, A.Ö.	2017	Okuma kültürü edinme sürecinde ‘’ilkokul dönemi (6-10 yaş)’’	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi
Ertem, İ.S., Özdemir, E., Egin, E. ve Palabıyık, E.	2018	Sınıf öğretmeni adaylarının dijital çocuk edebiyatı ürünü hazırlama deneyimlerine yönelik görüşleri	Turkish Studies Educational Sciences
Çevik, A. ve Müldür, M.	2019	Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı farkındalığı	Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi
Deliveli, K.	2020	Nitel bir araştırma: uygulamalı çocuk edebiyatı ders etkinliklerinin değerlendirilmesi	Journal of Computer and Education Research

Tablo 10’a bakıldığında, en fazla makalenin 2009 yılında yayımlandığı görülmektedir. 2010, 2011 ve 2015 yıllarında ise ilkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş makalenin olmadığı dikkati çekmektedir. 2015 yılından itibaren her yıl düzenli olarak birer makale yayımlanmıştır. İncelenen makalelerin yayımlandıkları dergiler dikkate alındığında en fazla yayın yapılan derginin Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (f=2) olduğu ve diğer dergilerde ilkokul düzeyinde çocuk edebiyatı konulu birer makalenin yayımlandığı görülmektedir. Makalelerin yayımlandıkları dergilere bakıldığında genellikle üniversitelerin eğitim fakültesi dergileri olduğu anlaşılmaktadır. 2020 yılının henüz tamamlanmamış olması sebebiyle birtakım dergilerin bazı sayılarını henüz yayımlamamış olduğundan ulaşılamayan makalelerin olmasının söz konusu olabileceği söylenebilir.

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş makalelerin konusuna ilişkin sayısal sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir:

Tablo 11.
Makalelerin Konusuna Göre Dağılımı

Konu	Makale sayısı
	f
Çocuk Edebiyatı Farkındalığı	2
Çocuk Edebiyatında Tür İnceleme	2
Çocuk Edebiyatı ve Ders Etkinlikleri	2
Kitap Tercihi	2
Kuramsal İnceleme	1
Çocuk Edebiyatı Ürünleri	1
Genel Toplam	10

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş makalelerin odaklandığı konular 6 kategori altında toplanmış ve frekans değerleri Tablo 11'de gösterilmiştir. Makalelerin odaklandığı konuların en çok çocuk edebiyatı farkındalığı (f=2), çocuk edebiyatında tür inceleme (f=2), çocuk edebiyatı ve ders etkinlikleri (f=2), kitap tercihi (f=2) olduğu, en az çalışılan konuların ise kuramsal inceleme (f=1) ve çocuk edebiyatı ürünleri (f=1) olduğu görülmektedir.

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş makalelerin kullanılan yönteme ve veri analiz tekniğine ilişkin sayısal sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir:

Tablo 12.
Makalelerin Kullanılan Yönteme ve Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı

Kullanılan Yöntem	Veri Analiz Teknikleri	Makale sayısı
Nitel araştırma	İçerik analizi	4
	Betimsel analiz	3
Nicel araştırma	Betimsel istatistik	2
	Belirtilmemiş	1
Nicel + Nitel (Karma) araştırma	İçerik analizi + t-testi	1
*Ara toplam		11
Genel Toplam		10

*Makalelerde belirtilen toplam veri analiz tekniği sayısı

Makalelerde kullanılan yöntemler incelendiğinde en fazla kullanılan araştırma yönteminin nitel araştırma yöntemi (f=7) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 12 incelendiğinde 2 makalede nicel araştırma yönteminin, 1 makalede ise karma yöntemin kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde, makalelerde veri analiz tekniği olarak en çok içerik analizinin (f=5) kullanıldığı görülmektedir. En az kullanılan veri toplama tekniğinin ise t-testi (f=1) olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 12'ye göre, makalelerin 1 tanesinde veri analiz tekniğinin belirtilmediği anlaşılmaktadır. Makalelerin 2 tanesinde birden fazla veri analiz tekniği kullanılmıştır. Bunlardan birinde t-testi ile içerik analizi birlikte kullanılırken, diğerinde içerik analizi ile betimsel analiz birlikte kullanılmıştır.

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş makalelerin veri toplama aracına ilişkin sayısal sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir:

Tablo 13.
Makalelerin Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Makale sayısı
Doküman	4
Görüşme formu	3
Anket	3
Ölçek	1
*Ara toplam	11
Genel Toplam	10

*Makalelerde belirtilen toplam veri toplama aracı sayısı

Makalelerde kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bulguların yer aldığı Tablo 13 incelendiğinde, en fazla kullanılan araçların sıralaması doküman (f=4), görüşme formu (f=3), anket (f=3) şeklindedir. En az kullanılan veri toplama aracının ise ölçek (f=1) olduğu görülmektedir. Makalelerin incelenmesi sonucunda, 1 tanesinde ölçek ve görüşme formu veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda 2006-2019 yılları arasında ilkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında hazırlanan 31 lisansüstü tezin en çok 2016-2019 yılları arasında hazırlanan 24 tez tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç önceki çalışmalarla karşılaştırıldığında çocuk edebiyatı konulu tezlerin tercih edilmesinin zaman içerisinde artış gösterdiği söylenebilir (Balcı, 2012; Balta, 2019; Demircan, 2007; Yazıcı, 2013). Yüksek lisans tez sayısının en az 2006-2010 yılları arasında olduğu, sonraki dört yıllık süreçte iki katına çıktığı ve en çok 2016-2019 yılları arasında hazırlandığı; doktora tezlerinin toplam tezlerin %6'sını oluşturduğu ve 2006-2019 yılları arasında yalnızca iki tezin hazırlandığı tespit edilmiştir.

Lisansüstü tez çalışmalarının gerçekleştirildiği üniversitelere ilişkin bulgular incelendiğinde, Gazi Üniversitesi, Bayburt Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi'nin ilkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında en fazla tez çalışmasının gerçekleştirildiği üniversiteler olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca paralel olarak 1987-2003 yılları arasında hazırlanmış tezleri inceleyen Demircan (2007) ''Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmalar İle İlgili Bir Durum Çalışması'' adındaki makalesinde ve Türkiye'de çocuk edebiyatı alanında hazırlanmış lisansüstü tezleri inceleyen Yakar (2019) ''Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İçerik ve Yöntem Açısından İncelenmesi'' adındaki tezinde Gazi Üniversitesi'nde diğerlerine göre daha fazla sayıda çocuk edebiyatı alanında lisansüstü çalışma yapıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Gerçekleştirilen tez çalışmalarının konularına ilişkin bulgular incelendiğinde, yazar-eser inceleme ve değerler eğitimi konularının ön plana çıktığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulguları önceki çalışmalarla (Balcı, 2012; Balta, 2019; Bayazıt, 2011) benzerlik göstermektedir. Bayazıt'ın (2011) araştırmasında tezlerde en çok sırasıyla yazar ve yapıtları üzerine incelemeler, çeviri ve tarihsel süreç ile çocuk edebiyatı temel unsurları konuları yer almaktadır. Balcı'nın (2012) araştırmasında en çok üzerinde durulan konular sırasıyla çocuk edebiyatı ürünlerinde edebi türler, çocuk eğitimi ve çocuk edebiyatı ile çocuk edebiyatı yazarları olarak belirlenmiştir. Çocuk kitaplarında eğitsel iletilerin büyük bir önem taşıdığı ve okudukları kitaplar onların gelişimini destekleyici olduğu göz önüne alındığında, özellikle ilkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanındaki araştırmaların yazar-eser incelemesi bağlamında incelenmesi nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerine ulaşmada sınıf öğretmenlerine yol gösterecektir. Bu bağlamda gelecekte de bu konudaki araştırmaların yineleneceği öngörülebilir.

Balta'nın (2019) araştırmasında en çok üzerinde durulan konuların eğiticilik/eğitsel ileti, değer aktarımı, çocuk edebiyatı ölçütleri ve çeviri inceleme olduğu görülmüştür. Okullarda değerler eğitimi örtük veya planlı bir şekilde yürütülür ve şüphesiz çocuk edebiyatı eserlerinin değer aktarımında rolü oldukça büyüktür. Araştırmacıların değerler eğitimi konusuna ağırlık vermeleri, çocuk edebiyatının bu yönünden kaynaklandığı söylenebilir.

Gerçekleştirilen lisansüstü tezlerde ele alınan konuların coğrafi bölgelere göre dağılımlarına ilişkin bulgulara bakıldığında, İç Anadolu ve Ege Bölgesi'nde değerler eğitimi, Doğu Anadolu ve Karadeniz Bölgesi'nde yazar-eser inceleme konularının ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Akdeniz, Güneydoğu Anadolu ve Marmara Bölgeleri'nde ise lisansüstü tezlerde herhangi bir konunun sayıca diğerlerinden daha fazla olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında incelenen lisansüstü tezlerin konu edindiği edebi türlere bakıldığında, tezlerin bazılarında bir edebi tür incelenirken bazılarında birden fazlasının incelendiği görüşmüş, bazılarında ise bir edebi tür dışında çocuk edebiyatı konuları farklı yönleriyle araştırılmıştır. Bu çalışmada incelenen lisansüstü tezlerde en çok hikâye ve resimli kitap edebi türlerinin konu edindiği sonucuna ulaşılmıştır. Tezlerde hikâyelerin, çocukların hayal dünyalarını zenginleştirdiği ve dil gelişimine önemli katkılar sunduğu, resimli kitapların ise görsellerle metni desteklediği ve çocuğun kitap okurken tüm duyularını harekete geçireceği işlevi üzerinde durulmuştur. Benzer şekilde Yazıcı'nın (2013) ulaştığı sonuçlarda en çok roman ve hikâye türlerine odaklanıldığı ifade edilmiştir.

Lisansüstü tezler konu alınan yazara/şaire göre incelendiğinde, çalışmalarda ele alınan yabancı bağlamda yazarın/şairin sayıca ulusal bağlamda yazardan/şairden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda birden fazla teze konu olan yazara/şaire rastlanmamıştır. Ancak incelenen iki tezde birden fazla yazarın/şairin konu edinildiği görülmüştür ve bu iki tezinde değerler eğitimi konulu olduğu dikkat çekmiştir.

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında çalışılmış lisansüstü tezlerde kullanılan yöntemlere bakıldığında tezlerin büyük bir çoğunluğunun nitel yöntem ile hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bayazıt (2011) ve Yakar'ın (2019) da araştırmalarında çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilen tezlerde yoğun bir biçimde nitel yöntemin tercih edildiği görülmüştür. Çocuk edebiyatı alanının henüz üniversitelerde bir anabilim dalı olmayışı ve buna bağlı olarak çocuk edebiyatı alanına özgü araştırmacılara rehberlik edecek kaynakların olmayışı gerçekleştirilen tezlerdeki eksikliklerin temel nedenini açığa çıkarmaktadır.

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında çalışılmış lisansüstü tezler incelendiğinde veri toplama aracı olarak en çok doküman kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda incelenen lisansüstü tezlerin en çok nitel yöntem ile hazırlandığı bulgusu doğal bir sonuçtur. Dokümandan başka veri toplama aracı olarak çok olmamakla birlikte ikinci sırada görüşme ve üçüncü sırada anket yer almaktadır. Benzer olarak Yakar (2019) da araştırmasında incelediği tezlerde en çok kullanılan veri toplama aracının doküman olduğunu ve bunu takiben anket ve ölçek kullanıldığını belirtmiştir.

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında çalışılmış lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz tekniklerinin dağılımına bakıldığında en çok nitel veri analiz tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz tekniklerinden sırasıyla en çok içerik analizi ve betimsel analiz kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada incelenen lisansüstü tezlerin ikisinde ise veri analiz tekniğinin belirtilmemiş olması çocuk edebiyatı alanındaki araştırmalarda niteliksel olarak eksiklikler olduğunu göstermektedir. Buna karşın lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunda birden fazla veri analiz tekniğinin kullanılması ise araştırmacıların veri analiz tekniklerine önem verdiği sonucunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu ile Yakar'ın (2019) Türkiye'de çocuk edebiyatı alanında hazırlanmış lisansüstü çalışmaları içerik ve yöntem açısından incelediği araştırması ile benzerlik göstermektedir.

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş makaleler incelendiğinde sayıca az oldukları görülmüştür. En çok 2009 yılında makale hazırlandığı tespit edilse de sayısı yalnızca ikidir. 2016 yılına kadar ilkokul düzeyinde olmak şartıyla çocuk edebiyatı alanında hazırlanan makalelerin sürekliliğinde bir düzensizlik söz konusudur. Bunun nedeni bazı yıllarda hiçbir makalenin yayımlanmamış olmasıdır. 2016 yılından günümüze kadar ise her yıl düzenli olarak birer makale yayımlanmıştır. Makalelerin yayımlandıkları dergiler incelendiğinde ise en fazla makalenin Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisinde yayımlandığı ve dergilerin genellikle üniversitelerin eğitim fakültesi dergileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gerçekleştirilmiş makalelerin konularına ilişkin bulgular incelendiğinde en çok çocuk edebiyatı farkındalığı, tür incelemesi, çocuk edebiyatı ve ders etkinlikleri, kitap tercihi konuları üzerinde durulmuştur. Sayısı biri geçmemekle birlikte kuramsal inceleme ve çocuk edebiyatı ürünleri de makalelere konu olmuştur.

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş makalelerde kullanılan yöntemlere bakıldığında en çok nitel yöntem kullanıldığı görülmüştür. Bu bulgu, incelenen makalelerde veri toplama aracı olarak en çok dokümanın tercih edilmesinin doğal bir sonucudur. İncelenen makalelere ilişkin diğer bir sonuç ise makalelerde veri analiz tekniği olarak en çok içerik analizinin kullanılmasıdır.

Bu çalışma kapsamında incelenen lisansüstü çalışmalardan elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde, çocuk edebiyatı alanında ilkokul düzeyindeki çalışmaların sayısında önemli bir artış olduğu görülmüştür. Ancak bu artışın ve lisansüstü tezlerde ele alınan konuların sayıca yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Çocuk edebiyatı alanının öneminin son zamanlarda fark edilmesi ile birlikte incelenebilecek konularının geniş bir yer tutmasıyla bu alandaki çalışmaların gelecekte de artarak süreceği beklentisi oluşmaktadır. Bununla birlikte incelenen çalışmalarda sıklıkla aynı yöntem, veri toplama aracı ve veri analiz tekniği kullanıldığı sonucundan hareketle çocuk edebiyatı alanına ait çalışmaların tek düze bir anlayışla yürütüldüğü söylenebilir.

İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilen çalışmaların incelendiği bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak bu konuda gelecekte araştırma yapmak isteyen araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

1. İlkokul düzeyinde öğrencilerin okulda kullandıkları ders kitaplarındaki okuma metinleri, çocuk edebiyatı nitelikleri bakımından incelenerek bir çalışma yapılabilir.

2. İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilen çalışmalarda ele alınan konulara yenileri eklenerek yelpazenin genişletilmesi gerektiği söylenebilir.
3. Bu alandaki çalışmalarda genel olarak nitel yöntem kullanıldığından, literatürün nicel ve karma yöntemlerle desteklenmesinin önemli görüldüğü ifade edilebilir.
4. Çocuk edebiyatı alanındaki tüm türlerin ayrı ayrı öneminin olduğu ve yaygın olarak kullanılan edebi türlerin dışındaki türlerin de ele alınmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %50, ikinci yazarın %50 oranında katkısı bulunmaktadır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

Aslan, O. (2019). Z kuşağı çocuklarının matematik öğreniminde 'çocuk edebiyatı'. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 4(1),* 32-48.

Aytekin, H. (2008). Çocuk edebiyatında ölüm teması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (20),* 89-102.

Balcı, A. (2012). Türkiye'de çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(17),* 195-206.

Balta, E. E. (2019). Çocuk edebiyatı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların içerik analizi (2011-2018 yılları). *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10(17),* 463-489.

Baş, B. ve Biros, Y. (2019). Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan değerler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(4),* 1095-1114.

Bayazıt, Z. (2012). Çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. S. Sever (Ed.), *3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 307-314). Ankara: Ankara Üniversitesi ÇOGEM.

Beldağ, A. ve Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2*), 953-981.

Demircan, C (2007). Çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalar ile ilgili bir durum araştırması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 23-35.

Doğan, D. M. (2011). *Doğan büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Yazar Yayınları.

Dündar, H. ve Hareket, E. (2017). Türkiye'de çocuk hakları bağlamında yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(1),* 77-94.

Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö. ve Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 196,* 258-272.

Ho, L. (2000). Children's literature in adult education. *Children's Literature in Education, 31(4),* 259-271.

Hunt, P. (1984). Narrative theory and children's literature. *Children Literature and Association Quarterly, 4(9),* 191-194.

Hunt, P. (2006). Understanding children literature. 2nd edition, Routledge: New York.

Karakuş, N. (2014). Türkiye'de çocuk edebiyatı öğretiminin başarılamayışının sebepleri. *Türk Dili Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı, CVII, 756*, 286-288.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.

Karatay, H. (2007). Değer aktarımı açısından yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünleri. 38. ICANAS, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi'nde sunulmuştur. Ankara, TÜRKİYE.

Koc, K., ve Buzzelli, C. A. (2004). The moral of the story is... Using children's literature in moral education. *YC Young Children*, *59*(1), 92.

Kuran, B. Ş. ve Ersözlü, N. Z. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1),* 1-17.

Kuru, H. ve Keklik, S. (2016). Ayşe Yamaç'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(10),* 217-237.

Nicholson, J. I. ve Pearson, Q. M. (2003). Helping children cope with fears: Using children's literature in classroom guidance. *Professional School Counseling*, *7(1),* 15-19.

O'leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. London: SAGE Publications Ltd.

Sever, S. (2006). Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır? *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu -Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Sempozyum Kitabı* (ss. 41-56), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Sınar, A. (2006). Türkiye'de çocuk edebiyatı çalışmaları*. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 4(7)*, 175-225.

Songören, S. (2011). Yabancı dil öğretiminde çocuk edebiyatı. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi, 1,* 8.

Şen, E. (2016). Çocuk edebiyatında bir yaşam gerçekliği olarak ölüm olgusu üzerine bir inceleme (Sevim Ak örneği). *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1),* 14-23.

Şimşek, T. (2014). Çocuk edebiyatı tarihine ön söz. *Türk Dili Dergisi, 7(756)*, 15-58.

Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı, edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, *CX(780),* 12-31.

Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilim Araştırmaları, (13),* 161.

Temizyürek, F. (2014). Çocuk edebiyatı öğretimi üzerine. *Türk Dili Dergisi, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı,* 301-303.

Temizyürek, F., Şahbaz, N. K. ve Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem.

Türkben, T. (2019). Etkinliklerle çocuk edebiyatı yapıtlarının Türkçe öğretiminde kullanılması. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (*16)*, 160-179.

Wenzel, E. (1948). Children's literature and personality development. *National Council of Teachers of English, 25(1),* 12-31.

Yakar, F. A. (2019). *Türkiye'de çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü çalışmaların içerik ve yöntem açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Yazıcı, N. (2013). Çocuk edebiyatı alanında üniversitelerde yapılan lisans sonrası çalışmalar*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1),* 441-452.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim, 23(112),* 7-17.

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

Extended Abstract

Introduction

The first period in which an individual gains the reading habit after learning to read and write is childhood. Children's literature works which a child will read in this period have great importance. Thanks to these works, the child not only learns but also develops while having fun. In this way, children's cognitive, affective, and psychomotor areas are also supported by reading children's literature. When studies on children's literature are examined, benefits for the child are generally emphasized and it is stated that children's literature affect his/her development positively. It has been recommended that a child should read some of the children's literature books to develop his/her moral, manner, attitude, personality. On the other hand, children's literature has been used in many lessons in primary school curriculum. Therefore, to make clear children's literature development in years, it is aimed to examine the tendency of postgraduate studies in the field of children's literature at primary school level in terms of various variables.

Method

In this study, document analysis technique, which is one of the qualitative research methods, was used. Postgraduate studies which are completed in the field of children's literature at primary school level, were examined in terms of various variables. In present study, criteria sampling, one of the purposeful sampling methods, was used. The criterion used in the study was that postgraduate

studies which were conducted in the field of children's literature at primary school level between 2006-2020. The data of the research were collected with "Thesis Review Form" and "Article Review Form" prepared by the researchers to be used in the examination of postgraduate theses and articles. The keywords ''children's literature'', ''relative to children'', ''children's magazines'', ''children's book'' and ''children's books" were searched on the Council of Higher Education national thesis database and the postgraduate studies which were in the department of classroom teaching and available in full text were included in the study. Postgraduate theses were limited to the years between 2006-2020 in the study. Besides, 10 articles which were published on ULAKBIM database were included in the study. These articles were published between 2009-2020. Content analysis technique was used to evaluate the data obtained in line with the purpose of the study. The findings obtained from the research were presented in tables as frequency (f) and were interpreted.

Result and Discussion

Considering the results of this study regarding the postgraduate thesis prepared in the field of children's literature at the primary school level, it was determined that the theses were prepared mostly between 2016-2019 years and the theses were mostly studied at Gazi University. In postgraduate theses, emphasis was placed on author-work analysis and values education. At the same time, when the distribution of the subjects according to geographical regions in the postgraduate thesis studies was examined, the results showed that researchers mostly studied values of education in Central Anatolia and in the Aegean Region. In the Eastern Anatolia and the Black Sea Region researchers mostly studied author and their works in terms of children's literature. In the mediterranean region, southeastern anatolia region and marmara region, no difference was identified in numbers that no subject was more in quantitative terms than the others.

Findings from postgraduate studies revealed that picture books and stories were the most common types of subjects. When the postgraduate studies were examined according to the author / poet, it was concluded that the foreign author / poet outnumbered the national author / poet in context addressed in the studies. In addition, the most used method in postgraduate studies was qualitative method. Mostly Documents were preferred as data collection tools. In data analysis process it was seen that content analysis and descriptive analysis were the most used ones.

Considering the results of this study on the articles in children's literature at the primary school level, it was determined that the number of articles was not enough in literature. It was seen that articles were published in the Journal of Ankara University Faculty of Education Sciences the most and it was concluded that journals were generally under the faculty of education. The articles mostly focused on children's literature awareness, genre analysis, children's literature and lesson activities, and book preference. In addition, the qualitative method was the most used method in the articles. The document analysis was mostly preferred as the data collection tool, and it was seen that the content analysis was the most used method in the analysis of the data.

Balantekin, Y. (2021). İlkokul düzeyinde Türkçe dersinde yaşanan sorunlara yönelik çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 242-261.

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

Geliş/Received: 08.09.2020 Kabul/Accepted:27.01.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

İlkokul Düzeyinde Türkçe Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması

Yakup BALANTEKİN[*]

Öz

Bu araştırmada ilkokul düzeyinde Türkçe derslerinde yaşanan sorunları belirlemeyi amaçlayan çalışmalardan hareketle dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde yaşanan sorunları ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma meta-sentez yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırma kapsamına alınmak için gerekli koşulları sağlayan toplam 17 çalışma ile araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonunda dinleme becerisi ile ilgili yeteri kadar çalışma olmadığı, dinleme becerisinin gelişiminde sorunların daha çok öğrenci kaynaklı nedenler olduğu, öğrenci dikkat ve motivasyon eksikliği ile öğrencilerin söz varlığı yetersizliğinin dinleme becerisinin gelişiminde sorun olduğu; konuşma becerisinde yaşanan sorunların çoğunlukla öğrencilerin söz varlığı yetersizliğinden kaynaklandığı; okuma becerisi ile ilgili öğrencilerin doğru ve akıcı okumada sorun yaşadıkları, öğrencilerin heceleyerek okudukları, okuduklarını anlamada sorun yaşadıkları; en çok yazma becerisi ile ilgili çalışma olduğu, öğrencilerin noktalama işaretleri kullanma, yazım kurallarını uygulama ve yazmanın fiziksel boyutu ile ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmeyi amaçlayan araştırmalar yapılması, araştırmaların belli dil becerilerinde yoğunlaşmayıp ihtiyaca odaklı olabilmesi için önlemler alınması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme, konuşma, okuma, yazma

An Analysis of Studies on Problems Encountered in Turkish Lessons at Primary School Level: A Meta-Synthesis Study

Abstract

This study aimed to examine the problems encountered in listening, speaking, reading, and writing skills based on studies aiming to identify the problems encountered in Turkish lessons at primary school level. The meta-synthesis method was applied in this study. 17 studies that provided the necessary conditions were included in the study. As a result of the study, it was determined that listening skills were scarcely examined, that problems in listening skills mostly stemmed from student-related reasons, and that lack of student attention and motivation and also lack of vocabulary of students were the problems in the development of listening skills. Problems in speaking skills were mostly caused by students' lack of vocabulary. Regarding reading skills, it was determined that students had problems in reading accurately and fluently, that students read by spelling out words, and that they had problems in reading comprehension. It was determined that writing skills were examined the most; students had problems with using punctuation marks, applying spelling rules, and the physical dimension of writing. It is recommended that research aimed at improving students' vocabulary is conducted and that measures should be taken so that research does not focus on specific language skills but rather focuses on needs.

Keywords: Listening, speaking, reading, writing

*Dr. Öğr. Üyesi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bursa, yakupbalan@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-8684-3598

Giriş

Bireyin ve toplumun gelişmesinde bilgiyi üretme ve bilgiye sahip olma önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle insanoğlunun varlığını korumak adına geleceğini güven altına alma isteği insanları hem toplumsal hayatı ve kurumları hem de bireysel hayatı bilgi üzerine inşa etmeye zorlamaktadır. Toplumsal kurumlar içerisinde önemli bir yere sahip olan eğitim kurumları bireylerin bilgiyi ve bilgiye ulaşma yollarını edinmesinin sorumluluğunu üstlenmiştir. Bu nedenle bireylerin eğitim öğretim sistemi içerisinde bulunma süresinin artırılması gelişmişliğin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Dünyada ve Türkiye'de öğrencilerin eğitim öğretim hayatına başladıkları temel eğitim döneminde öğrencilere ilk olarak öğrenmenin temeli ve insan zihninin sınırsız bir gücü olan dil (Güneş, 2019) eğitiminin bileşenlerini oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma eğitimi verilmektedir (Örs, 2019). Ana dili eğitimi bireyin toplumsal ve sosyal gelişimini desteklerken aynı zamanda bilgiyi elde etmenin ve aktarmanın en kestirme yolu olan okuma ve yazma becerisinin gelişimini de sağlamaktadır (Altun ve Batmaz, 2018; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012; Şahin, 2012).

Ana dili eğitiminin temeli olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimi Türkçe dersi kapsamında yürütülmektedir (Belet ve Yaşar, 2007; Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). İnsanların yaşamlarını düzenleyen, onları bir arada tutarak onları bir millet yapan, düşünmeyi, anlamayı ve bunları ifade etmeyi sağlayan dil becerilerinin öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe dersi önemini buradan almaktadır (Girmen, Kaya ve Bayrak, 2010). Ayrıca Türkçe dersinde kazanılan becerilerin öğrencilerin diğer derslerdeki başarısını etkilemesi bu önemi daha da artırmaktadır (Akın ve Çeçen, 2015).

Ana dili eğitiminde dilin özünü oluşturan yapıların öneminin farkına varılması (Kuzu, 2004) ve sözcük olarak ifade edilen göstergelerin (Cemiloğlu, 2009) anlam ve kullanımlarının öğretiminin amaçlanması dil eğitimi sürecinde öğrencilerin aktif olmasını gerektirmektedir (Güneş, 2013). Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı (2019: 8) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yaklaşımını "Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir." şeklinde ifade etmiştir. Türkçe öğretimi ile hedeflenen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri çeşitli türdeki metinler ve metinlerle tümleşik bir etkinlik anlayışıyla öğrencilere kazandırılmaktadır (Çer, 2016). Bu öğretim biçiminin tercih edilmesinin nedeni bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları metinlerde sunulan bilgileri anlamaya çalışmalarından kaynaklanmaktadır (Temizyürek ve Delican, 2016).

Dinleme becerisi birey daha dünyaya gelmeden anne karnında ortaya çıkan ve gelişen bir beceridir (Özbay ve Çetin, 2011). Bunun yanı sıra dinleme, bireyin yaşamda en çok kullandığı beceri olup konuşma, okuma ve yazma becerilerinin temelini oluşturmaktır (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinleme, dil becerileri arasında belirginliği en az olan beceri olduğu için öğrenilmesi en zor olan beceri olarak algılanmaktadır (Vandergrift, 2004). Özbay ve Melanlıoğlu'na (2012) göre dinleme fark edilmeden gelişen bir beceri olduğu için okullarda dinleme eğitimine yeterince yer verilmemektedir. Öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin bu beceriyi okula başlamadan önce öğrendiklerini varsaydığı için derslerde dinleme eğimini ihmal etmektedirler (Akyol, 2019). Spataro ve Bloch (2018) dinlemenin etkin olabilmesi için bireyin konuşmacıya sorgulama, yansıtma, saygı ve empati yoluyla tam dikkat vermesini ancak bu şekilde dinlemenin basit bir işitme olayından farklı olabileceğini vurgulamaktadır.

Zihinsel bir etkinlik olan konuşma (Demir, 2010) bireyin sosyal ilişkilerini devam ettirebilmek için en fazla kullandığı dil becerisidir (Bayburtlu, 2019). İnsan doğuştan konuşabilme yeteneği ile dünyaya gelmekte, ailenin çocukla kurduğu rastgele iletişim sayesinde bu beceri gelişmekte ancak konuşma becerisinin etkin bir biçimde kullanılması okulda verilen eğitim ile mümkün olmaktadır (Şahbaz ve Çekici, 2012; Uçgun, 2007). Budinski ve Lujić (2018) konuşma becerisinin düzenli olarak gelişimi için biyolojik ve çevresel faktörler arasında dinamik bir etkileşim olması gerektiğini vurgulamaktadır. Konuşma becerisi gelişmiş bireylerin hayatta daha başarılı olmaları (Bağcı Ayrancı, 2016) nedeniyle konuşma eğitimi sonunda bireyler duygularını, düşüncelerini sözlü olarak doğru bir biçimde aktarmak için uygun sözcük ve cümleleri seçerek doğru ve düzgün bir söyleyiş biçimini kullanabilmelidirler (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2017).

Bireylerin ilkokulda kazandığı ve yaşam boyu kullandığı okuma becerisi (Seçkin Yılmaz ve Baydık, 2020) onların öğrenim sürecini ve sosyal yaşamını etkileyen bir beceridir (Kim, Petscher,

Wanzek ve Otaiba, 2018). Okuma bireyin karşılaştığı sorunları çözebilmesini, kendisi için gerekli olan bilgileri ayırt edebilmesini ve bu bilgileri gereken durumlarda kullanabilmesini sağlamaktadır (Bozkurt, 2016). Kuşdemir ve Katrancı (2016) okuma eyleminde amacın anlama ulaşmak ve anlamlar oluşturmak olduğunu belirtmiştir. Okuduğunu anlama becerisi karmaşık bir süreç sonunda gelişmektedir (Landi, 2010) Bu nedenle okuma hızı ve metnin doğru okunmasını kapsayan akıcı okuma becerisi okuma eğitiminde hedeflenmelidir (Erden ve Çelik 2019). Sönmez (2020) akıcı okuma için bireyin sözcük tanıma ve anlama gücünün geliştirilmesi gerektiğini ve bu amaçla yapılacak okuma pratiklerinin etkili olacağını ifade etmektedir. Bireyin söz varlığının gelişmiş olması onun okuma becerisinin gelişimini desteklemektedir (Braze ve ark., 2016). Ayrıca söz varlığının gelişmiş olması bireyin yeni sözleri daha hızlı ve kolay öğrenmesini de sağlamaktadır (Geva, Galili, Katzir ve Shany, 2017). Söz varlığının kendi kendini ve akıcı okuma becerisini geliştirmesi ve akıcı okumanın anlamayı kolaylaştırması bir arada düşünüldüğünde okuma gelişimi için söz varlığı gelişiminin önemi daha da anlaşılır olmaktadır.

Bireyin öğrenme sürecinde ve çevresiyle iletişim kurmasında önemli bir yere sahip olan yazmada (Duran ve Özdil, 2020; İşçi, Susar Kırmızı ve Akkaya, 2020) amaç çeşitli sembol ve işaretleri kullanarak bireyin kendini doğru bir biçimde ifade edebilmesidir (Kim, Park ve Park, 2015; Yıldırım ve Ateş, 2010). Bu nedenle bireylerin yazma becerisinin geliştirilmesi bütün dil eğitimlerinin temel amacını oluşturmaktadır (Hamzadayı, 2019). Yazma bilgiden çok beceri eksenli olduğundan (Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009) bireylerin okunaklı ve akıcı yazabilmesi için erken dönemde yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Feng, Lindner, Ji ve Joshi, 2019). Yazma eğitimine yönelik yapılan çalışmaların başarıya ulaşmasında içerik ve biçim açısından bireyin yakın çevresinden hareket edilmesi onun daha derin anlamlara ulaşmasını sağlayacaktır (Spycher, Austin ve Fabian, 2018). Yazma becerisinde amaçlanan okunaklılık, akıcı ve doğru yazma birçok unsurdan etkilenmektedir. Bu amaçlara ulaşmak için bireylere verilen yazma eğitiminin yeterli ve düzenli bir biçimde olması gerekmektedir (Yıldız vd., 2009). Yazma eğitiminde öğrencilerin öncelikli olarak biçimsel açıdan harfleri doğru yazabilmelerinin sağlanması onların yazı yazarken bilişsel açıdan içeriğe odaklanmalarını sağlayacaktır (Semeraro, Coppola, Cassibba ve Lucangeli, 2019). Ayrıca doğru ve anlamlı yazmayı sağlayan yazım kurallarını kullanma becerisi öğrencilerin yazma başarısı ve motivasyonunu etkilediği için yazma eğitimi sırasında göz ardı edilmemelidir (Puliatte ve Ehri, 2018).

Bu araştırmada, ilkokul düzeyinde Türkçe derslerinde yaşanan sorunları belirlemeyi amaçlayan araştırma bulgularının yeniden yorumlanıp karşılaştırılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu yaklaşımla farklı yerlerde ve farklı örneklem gruplarıyla aynı amaca yönelik olarak yapılan çalışmaların bulgularının bütüncül yaklaşımla sunulması sağlanacaktır. Böylece sınıf öğretmenleri Türkçe dersinde yaşanan sorunları geniş bir perspektiften görme imkânı bulacaktır. Araştırmanın sadece ilkokul düzeyinde Türkçe dersinde yaşanan sorunlara odaklanması aracılığıyla Türkçe öğretimi alanında ilkokul öğrencilerine yönelik çalışmaların diğer öğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerden ayrı olarak yapılandırılması gerektiğine dikkat çekmek hedeflenmektedir. Ayrıca konu ile ilgili yapılan çalışmaların yoğunlaştığı ve seyrekleştiği alanları göstererek konu ile ilgilenen araştırmacılara da yapmayı planladıkları çalışmalar hakkında fikir vermek de araştırmanın farklı bir yönüdür. Dinçer (2018) herhangi bir konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara meta-analiz, meta-sentez ve betimsel analiz gibi yöntemlerinden birini kullanıp bu konudaki tartışmalı ya da değinilmemiş noktaları tespit ederek araştırmasını buna göre planlamasını önermektedir. Yukarıda bahsedildiği gibi araştırmacılar mevcut araştırma konusunun farklı boyutlarını görme fırsatı bulacaklardır. Bahsedilen bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

(I) İlkokul düzeyinde Türkçe dersi dinleme becerisi alanında yaşanan sorunlar nelerdir?
(II) İlkokul düzeyinde Türkçe dersi konuşma becerisi alanında yaşanan sorunlar nelerdir?
(III) İlkokul düzeyinde Türkçe dersi okuma becerisi alanında yaşanan sorunlar nelerdir?
(IV) İlkokul düzeyinde Türkçe dersi yazma becerisi alanında yaşanan sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, meta-sentez yöntemi ile yürütülmüştür. Meta-sentez sistematik gözden geçirme gerektiren güçlü bir araştırma yöntemidir (Korhonen, Hakulinen-Viitanen, Jylha ve Holopoinen, 2012).

Bu yöntem, belli bir konuda yapılmış nitel araştırma verilerinin bir arada değerlendirilmesi ihtiyacından doğmuştur (Paterson ve ark., 2009). Meta-sentez yönteminde aynı konu üzerinde yapılan nitel araştırmalar yine nitel yöntemin esaslarına uygun olarak eleştirel bir anlayışla değerlendirilmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Polat ve Ay'a (2016) göre meta-sentez araştırmalarında nitel araştırma bulgularının yanı sıra karma yöntemle yapılmış çalışmaların nitel bulgularına da yer verilebilir. Dinçer (2018) meta-sentezde sadece nitel verilerin ya da hem nitel hem de nicel verilerin birlikte kullanabileceği şeklinde iki farklı görüş olduğunu belirterek nicel verilerin meta-sentezde kullanılabilmesi için araştırma kapsamında ele alınan çalışmaların sonuçlarının ele alınıp tartışılması gerektiğini ifade etmiştir. Batdı (2019) da meta-sentezi nitel ve nicel verilerin birlikte değerlendirilebileceği bir araştırma olarak tanımlamaktadır. Bu hususlara bağlı olarak mevcut araştırma meta-sentez yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Finfgeld (2003) meta-sentez araştırmalarının amacının bireysel çalışmalardan hareketle daha bütüncül ve işlevsel yorumlar üretmek olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada, Türkiye'de ilkokul düzeyinde Türkçe dersinde yaşanan sorunları belirlemeye yönelik nitel, karma ve nicel yöntemlerle yapılmış çalışmaların bulguları meta-sentez yöntemine uygun olarak yorumlanıp karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların amaçları, araştırma desenleri ve çalışma grupları makalenin anlaşılırlığını artırmak ve okuyucuya kolaylık sağlamak amacıyla aşağıda Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1.
Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar

Kod	Yazar/lar	Çalışmanın Amacı ve Türü	Araştırma Modeli	Çalışma Grubu
Ç1	Babayiğit (2019)	İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazı ile kelime yazım hatalarının belirlenmesi (Makale)	Doküman incelemesi	Öğrenci (84)
Ç2	Ulu (2019)	İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarını okunaklılık ve yazma hataları açısından değerlendirilmesi (Makale)	Tarama deseni	Öğrenci (92)
Ç3	Sarıkaya ve Sökmen (2019)	Yazma etkinliklerinin ilkokul öğrencileri tarafından neden zor ve sıkıcı olarak nitelendirildiğinin sınıf öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri doğrultusunda belirlenmesi (Tam metin bildiri)	Değerlendirmeci durum çalışması	Sınıf öğretmeni (20)
Ç4	Çakır, Arslan ve Doğan (2018)	İlkokul öğretmenlerinin bitişik eğik yazıyı ve dik temel harflerle yazıyı hangi gerekçelerle tercih ettiklerini ve bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle kullanımında hangi güçlüklerle karşılaştıklarını ortaya koymak (Makale)	Olgubilim	Sınıf öğretmeni (85)
Ç5	Erdoğan, Gülay ve Uzuner (2017)	Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi (Makale)	Nitel	Sınıf öğretmeni (25)
Ç6	Bulut ve Kuşdemir (2017)	Sesli okumadaki hataların ortaya konması (Makale)	Tarama deseni	Sınıf öğretmeni (116)

Ç7	Babayiğit ve Ökten (2016)	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre dinlediğini anlama becerisinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi (Makale)	Karma	Sınıf öğretmeni (5)
Ç8	Demir ve İzci (2015)	İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymak (Makale)	Durum çalışması	Sınıf öğretmeni (15)
Ç9	Altuntaş ve Akyüz (2015)	3. ve 4. sınıflarda dinleme eğitiminde karşılaşılan güçlükleri öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya koymak (Makale)	Nitel	Sınıf öğretmeni (18)
Ç10	Kula, Budak ve Taşdemir (2015)	İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe programında yer alan kazanımlar bağlamında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanma düzeylerinin tam öğrenme modeline uygun olarak belirlenmesi (Tam metin bildiri)	Tarama deseni	Öğrenci (59)
Ç11	Tok ve Ünlü (2014)	İlkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki programlarda yer alan Türkçe ve Edebiyat derslerinde, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaşanan sorunları ortaya koymak (Makale)	Bütüncül çoklu durum deseni	Sınıf öğretmeni (20)
Ç12	Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2014)	İlkokul öğretmenlerin yazma güçlükleri konusundaki bilgilerinin ve yazma güçlüğü olan öğrencilerle baş etme konusundaki yeterlik algılarının belirlenmesi (Makale)	Betimsel	Sınıf öğretmeni (226)
Ç13	Uygun ve Katrancı (2013)	Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi (Tam metin bildiri)	Nitel	Sınıf öğretmeni (40)
Ç14	Yağcı, Katrancı, Erdoğan ve Uygun (2012)	Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi (Makale)	Nitel	Sınıf öğretmeni (25)
Ç15	Altun, Ekiz ve Odabaşı, (2011)	Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları okuma güçlükleri ve bunları ortadan kaldırmak için yaptıkları uygulamaların belirlenmesi (Makale)	Durum çalışması	Sınıf öğretmeni (10)
Ç16	Yalar (2010)	İlkokul 3. sınıf Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Makale)	Nitel	Sınıf öğretmeni (13)
Ç17	Önder (2009)	İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sorunlarının tespit edilmesi ve bu sorunlara çözüm yollarının üretilmesi (Yüksek lisans tezi)	Nitel	Sınıf öğretmeni (14) Öğrenci (317)

Tablo 1 incelendiğinde ilkokul düzeyinde Türkçe derslerinde yaşanan sorunları belirlemeye yönelik 17 çalışma olduğu görülmektedir. Polat ve Ay (2016) literatürde nitel ve karma araştırmaların ele alındığı meta-sentez araştırmalarında yaklaşık 8-12 çalışmaya yer verildiğini belirtmektedir. Mevcut araştırma kapsamına nicel araştırmalar da alındığı için 17 çalışmanın bu ölçütü karşılayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmaların sekiz tanesinin sadece yazma becerisine (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç10, Ç11, Ç12); iki tanesinin sadece dinleme becerisine (Ç7, Ç9); iki tanesinin sadece okuma becerisine (Ç6, Ç15); bir tanesinin kelime öğretimine (Ç14); bir tanesinin konuşma ve yazma becerisine (Ç17) ve üç tanesinin Türkçe dersinin geneline (Ç8, Ç13, Ç16) yönelik olduğu görülmektedir. Okuma yazma öğretimi sürecinin işleyişi farklı olduğu için okuma yazma öğretimi araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Ç1 ve Ç2'in çalışma grubu ilkokul 1. sınıf öğrencileri olmasına karşın her iki çalışmanın verilerinin Mayıs ayında toplanması ve araştırma içeriğinin okuma yazma öğretimi sürecine yönelik olmaması nedeniyle Ç1 ve Ç2 araştırma kapsamına alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Polat ve Ay (2016) meta-sentez yöntemine uygun olarak yürütülen araştırmaların işlem basamaklarına yönelik çeşitli araştırmaları inceleyerek takip edilmesi gereken işlem basamaklarını aşağıdaki gibi belirlemiş ve bu araştırma, sırasıyla bu işlem basamaklarına uygun olarak yürütülmüştür.

(I) Araştırma sorularının belirlenmesi. (II) Konuya uygun anahtar kelimeler belirlenerek literatür taramasının yapılması. (III) Kaynakların elde edilmesi ve gözden geçirilerek değerlendirilmesi. (IV) Araştırma kapsamına alınma ölçütlerinin ve dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesi. (V) Belirlenen çalışmaların incelenerek ortak temaların, alt temaların ve bunların benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesi. (VI) Temalar ekseninde bulguların sentezlenmesi. (VII) Araştırma sürecinin ve elde edilen bulguların detaylı olarak raporlaştırılması.

Araştırma sürecinde önce araştırma soruları oluşturulmuş, ardından Google Akademik, YÖK Akademik ve YÖK Tez Merkezi veri tabanlarında "Türkçe, dinleme, konuşma, okuma, yazma" kavramları aranmış ve araştırmaların yapıldığı zaman dilimi açısından herhangi bir kısıtlama yapılmamıştır. Tarama sonucunda 88 çalışmaya ulaşılmış, bunlar başlık, özet, yöntem ve çalışma grupları incelenerek araştırma kapsamına alınacak çalışmalar belirlenmiştir. Çalışmalar kapsama alınırken çalışmaların ilkokul düzeyinde Türkçe dersinde yaşanan sorunlara yönelik olması ölçüt olarak alınmıştır. Bu ölçütleri sağlayan 17 çalışma belirlenmiş ve araştırma bu çalışmalar ile yürütülmüştür. Çalışmaların Türkçe dersi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik olduğu tespit edilmiş ve çalışmaların bulguları bu temalar ve temalara uygun alt temalara göre sınıflandırılmıştır. Tema ve alt temalara uygun düşen veriler karşılaştırılıp sentezlenerek yeniden yorumlanmış, mevcut araştırmanın bulguları oluşturulmuş ve araştırma tüm yönleriyle raporlaştırılmıştır. Verilerin toplanması, analiz edilmesi ve temaların oluşturulması 25 Nisan- 31 Ağustos 2020 tarihleri arasında yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Polat ve Ay (2016) meta-sentez araştırmalarının geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için çalışmanın amacı ve araştırma sorularının açık bir şekilde ifade edilmesi; araştırmaya dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütlerinin belirlenmesi; ulaşılan ve araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yöntemi, alanı ve örneklemi gibi bilgilerin verilmesi; ortak temaların oluşturulma süreci ve araştırma için ayrılan süre hakkında bilgi verilmesi ile incelenen çalışmaların bulgularından örnekler verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu ilkelere uygun olarak araştırmanın amacı ve soruları giriş bölümünün sonunda; araştırmaya dâhil edilme ölçütleri, ortak temaların oluşturulma süreci, harcanan süre verilerin toplanması ve analiz edilmesi bölümünde; araştırma kapsamındaki çalışmaların özellikleri çalışma grubu bölümünde ve çalışmalardan örnek kesitler bulgular bölümünde tabloların altındaki açıklamalarda belirtilmiştir. Temalarda yer alan alt temalar ile alt temalarda belirtilen bulguların doğru bir biçimde tasnif edilmesi süreci araştırmacı tarafından üç defa tekrar edilerek kontrol edilmiştir. Ayrıca araştırmanın tekrara yol açmaması için araştırma konusuna yakın olduğu düşünülen ve içerik analizi ile yapılan çalışmalar (Ceran, Aydın ve Onarıcıoğlu, 2018; Girmen, Kaya ve Bayrak, 2010; Polat, 2015; Tavşanlı ve Kaldırım 2018) incelenmiştir.

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.

Bulgular

Araştırmanın bulguları dinleme, konuşma, okuma ve yazma temalarına uygun olarak sıralanmıştır. Araştırmanın dinleme teması ile ilgili bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Dinleme Becerisi Alanında Yaşanan Sorunlar

Okul ve sınıfın özelliklerinden kaynaklanan sorunlar	
Ç9	Sınıfların kalabalık olması
Ç9	Okul araç gereçlerinin yetersizliği
Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar	
Ç8	Öğrencilerin çabuk sıkılması
Ç8	Öğrencilerin uygun dinleme pozisyonunu koruyamaması
Ç7-Ç8-Ç9	Öğrencilerde dikkat ve motivasyon eksikliği
Ç7-Ç9-Ç16	Öğrencilerin söz varlığının yetersiz olması
Ç7-Ç9	Öğrencilerin dinleme becerilerinin yetersiz olması
Ç9	Öğrencilerin derse yönelik hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği
Ç9	Öğrencilerin derse aç gelmesi
Ç9	Sınıfta farklı yaş ve gelişim özelliklerinde öğrenciler olması
Ç9	Sınıfta aşırı hareketli öğrencilerin olması
Ç7	Öğrencilerin okuma alışkanlığının olmaması
Metinlerden ve etkinliklerden kaynaklanan sorunlar	
Ç8	Gereksiz etkinliklerin varlığı
Ç7-Ç9	Metinlerin ve etkinliklerin uzun olması
Ç7-Ç9	Metinlerin ve etkinliklerin öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmaması
Ç9	Etkinlerin ilgi çekici olmaması
Ç9-Ç13	Etkinlik için ayrılan sürenin yetersiz olması
Diğer	
Ç7	Öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini çekememesi
Ç7	Okuyan kişinin akıcı okuyamaması, vurgu ve tonlamalara dikkat etmemesi

Tablo 2 incelendiğinde dinleme ile ilgili yaşanan sorunları belirten toplam beş çalışma (Ç7, Ç8, Ç9, Ç13, Ç16) olduğu ve dinleme teması ile ilgili dört alt tema olduğu görülmektedir. *Okul ve sınıfın özelliklerinden kaynaklanan sorunlar* alt temasında sınıfların kalabalık olması, okul araç gereçlerinin yetersizliği; *öğrencilerden kaynaklanan sorunlar* alt temasında öğrencilerde dikkat ve motivasyon eksikliği, öğrencilerin söz varlığının yetersiz olması; *metinlerden ve etkinliklerden kaynaklanan sorunlar* alt temasında metinlerin ve etkinliklerin uzun olması, etkinlikler için ayrılan sürenin yetersiz olması; *diğer* alt temasında ise öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini çekememesi ve okuyan kişinin akıcı okuyamaması, okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmemesinin etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerde *dikkat ve motivasyon eksikliği* alt teması Ç7 kodlu kaynak sayfa 10'da *"Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, dinlediğini anlama engelleri olarak … öğrencilerdeki dikkat eksikliğini belirtmişlerdir."*; Ç8 kodlu kaynak sayfa 447'de *"Öğretmenler, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede en çok karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak … öğrencide motivasyon eksikliği … şeklinde belirtmişlerdir.*" Ç9 kodlu kaynak sayfa 297'de *"Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (15) öğrencilerde dikkat eksikliğinin olmasını güçlük olarak görmekte …*" ifadelerine bağlı olarak oluşturulmuştur.

Araştırmanın konuşma teması ile ilgili bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Konuşma Becerisi Alanında Yaşanan Sorunlar

Söyleyiş ile ilgili sorunlar	
Ç8-Ç17	Yöresel şivelerin konuşmaya etkisi
Ç8-Ç17	Ses tonunu ayarlayamama, ses tonunun alçak ya da yüksek olması
Ç8-Ç17	Ses/kelimeleri yanlış telaffuz etme
Söz varlığı yetersizliğinden kaynaklı sorunlar	
Ç8	Kelime tekrarının çok olması
Ç8	Uzun cümleler kuramama
Ç16	Akıcı konuşamama
Ç16-Ç17	Sınırlı sayıda sözcük kullanma
Ç13-Ç17	Söz varlığına bağlı olarak kelimeleri eksik cümleler kurma
Ç17	Gereksiz kelimeler kullanma
Ç13-Ç17	Yanlış sözcük/ek kullanma
Ç17	Türkçeyi eksik ve hatalı kullanma
Ç17	Sözcüklere ek getirmeme ya da yanlış ek getirme
Ç17	Konuşurken zorlanma
Diğer	
Ç8	İzinsiz konuşma
Ç8	Topluluk karşısında konuşamama
Ç8	İlgisiz konularda konuşma
Ç8	Konuşma etkinliklerinin azlığı
Ç13	Sürenin yetersizliği

Tablo 3 incelendiğinde konuşma ile ilgili yaşanan sorunları belirten toplam dört çalışma (Ç8, Ç13, Ç16, Ç17) olduğu ve konuşma teması ile ilgili üç alt tema olduğu görülmektedir. *Söyleyiş ile ilgili yaşanan sorunlar* alt temasında yöresel şivelerin konuşmaya etkisi, ses tonunu ayarlayamama, ses tonunun alçak ya da yüksek olması; *söz varlığı yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar* alt temasında sınırlı sayıda sözcük kullanma, söz varlığına bağlı olarak kelimeleri eksik cümleler kurma; *diğer* alt temasında izinsiz konuşma, topluluk karşısında konuşamamanın etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerde *ses/kelimeleri yanlış telaffuz etme* alt teması Ç7 kodlu kaynak sayfa 448'de "*Öğretmenler, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede en çok karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak; özellikle öğretmenlerin çoğu … kullanılan kelimelerin yanlış telaffuz edildiğini belirtmişlerdir."*; Ç17 kodlu kaynak sayfa 46'da *" … kelimelerin yanlış telaffuz edilmesi sorunu örneklem dahilindeki her okulda gözlemlenmiştir.*" ifadelerine bağlı olarak oluşturulmuştur.

Araştırmanın okuma teması ile ilgili bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Okuma Becerisi Alanında Yaşanan Sorunlar

Akıcı ve anlamlı okumayla ilgili sorunlar	
Ç16	Akıcı okuyamama
Ç8	Ses tonunu ayarlayamama
Ç6-Ç8	Telaffuzda güçlük çekme
Ç8	Yöresel şivelerin olumsuz etkileri
Ç8	Öğrencinin dikkat yetersizliği
Ç8-Ç13	Okuma alışkanlığının olmaması
Ç8	Okuma metninin öğrenciye uygun olmaması
Ç8-Ç15	Noktalama işaretlerine uygun olarak okuyamama

Ç15	Yavaş okuma
Ç15	Hızlı okuma
Ç6-Ç15	Okurken sürekli geri dönüş ve tekrar yapma
Ç13-Ç15	Okuduğunu anlayamama
Ç6-Ç13-Ç15	Heceleyerek okuma
Ç6	Okurken parmak ya da kalemle takip etme
Ç15	Okuma yazma becerisini edinememiş olma
Söz varlığıyla ilgili sorunlar	
Ç16	Söz varlığının yetersizliği
Ç14	Soyut kelimeleri öğrenmede zorlanma
Ç14	Kelimeleri ilk kez duyma/tanımama
Ç14	Yabancı kökenli kelimeleri öğrenmede zorlanma
Ç14	Öğrenilen kelimeleri unutma
Okuma hatalarıyla ilgili sorunlar	
Ç6-Ç15	Harf yutma
Ç15	Kelimelerin başını doğru okuyup sonunu uydurma
Ç6-Ç15	Eksik heceli okuma
Ç15	Yanlış heceleme
Ç6-Ç15	Bazı harfleri karıştırma
Ç6-Ç15	Okunması zor olan kelimelerde telaffuz hatası yapma
Ç6	Cümlede olmayan kelimeyi cümleye ekleyerek okuma
Ç2-Ç6-Ç15	Kelimeye yeni ek ekleme
Diğer	
Ç6	Okurken gereksiz vücut hareketleri yapma
Ç8-Ç13	Sürenin yetersizliği
Ç8	Yöntem konusunda öğretmen veli çelişkisi

Tablo 4 incelendiğinde okuma ile ilgili yaşanan sorunları belirten toplam altı çalışma (Ç6, Ç8, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16) olduğu ve okuma teması ile ilgili dört alt tema olduğu görülmektedir. *Akıcı ve anlamlı okumayla ilgili sorunlar* alt temasında heceleyerek okuma, okuduğunu anlayamama, okurken sürekli geri dönüş ve tekrar yapma, noktalama işaretlerine uygun olarak okuyamama; *söz varlığıyla ilgili sorunlar* alt temasında söz varlığının yetersizliği, öğrenilen kelimeleri unutma, kelimeleri ilk kez duyma tanımama; *okuma hatalarıyla ilgili sorunlar* alt temasında kelimeye yeni ek ekleme, okunması zor olan kelimelerde telaffuz hatası yapma, eksik heceli okuma; *diğer* alt temasında sürenin yetersizliği, okurken gereksiz vücut hareketleri yapmanın etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerde *okuduğunu anlamama* alt teması Ç13 kodlu kaynak sayfa 262'de "öğrencilerin heceleyerek okuma nedeniyle okuduğunu anlamakta güçlük çekmeleri"; Ç15 kodlu kaynak sayfa 89'da "Tablo 2 incelediğinde bazı okuma güçlükleriyle daha sık karşılaşıldığını görmekteyiz. … okuduğunu anlamama … güçlükleri gözlemlediği görülmektedir." ifadelerine bağlı olarak oluşturulmuştur.

Araştırmanın yazma teması ile ilgili bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo. 5.
Yazma Becerisi Alanında Yaşanan Sorunlar

Yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile ilgili sorunlar	
Ç17	Cümle başında büyük harf kullanmama
Ç17	Özel isimlerin ilk harfini büyük yazmama
Ç2-Ç5-Ç10-Ç11-Ç17	Yazım ve noktalama işaretleri ile ilgili yanlışlar yapma
Ç17	Paragraf başlarını belirtmeme
Ç17	Birleşik yazılması gereken heceyi/harfi ayrı yazma

Ç17	Ayrı yazılması gereken heceyi/harfi birleşik yazma
Ç10-Ç17	Kesme işaretini yanlış kullanma
Ç2	Satıra sığmayan kelimeyi doğru biçimde hecelerine ayıramama
Ç8-Ç10-Ç11-Ç12-Ç17	Yazarken yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulamama
Yazmanın fiziksel boyutu ile ilgili sorunlar	
Ç1-Ç2	Harfler arasında uygun boşluk bırakmama
Ç1-Ç2-Ç5-Ç17	Eksik harf/hece kelime yazma
Ç1-Ç2-Ç17	Fazla harf/hece kelime yazma
Ç5-Ç17	Yanlış harf/ek yazma
Ç5	Harfleri yanlış yazma
Ç5	Harf atlama
Ç17	Kenar boşluklarına dikkat etmeme
Ç1	Harf değiştirme
Ç1	Hece ekleme
Ç1-Ç5-Ç12	Biçim, ebat, boşluk, satır hizasında yazamama gibi hatalar
Ç12	Estetik olmayan yazılar yazma
Ç4-Ç5-Ç12	Okunaklı yazamama
Ç12	Yazım hatalarının zaman geçse bile düzeltilememesi
Ç5-Ç8	Yanlış telaffuz edilen kelimelerin yanlış yazılması
Öğretmenlerin yanlış tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunlar	
Ç12	İyi bir eğitim vermeme
Ç5-Ç12	Öğrencilerle yeterince ilgilenmeme
Ç3	Yazmaya gereken önemin verilmemesi
Ç3-Ç5-Ç11-Ç12	Öğretmenin yazma eğitimi için ayırdığı sürenin yetersizliği
Ç3	Yazılı metinlere gerekli dönüt ve düzeltmenin verilmemesi
Ç3	Okuma etkinliklerine yazma etkinliklerine göre daha fazla önem verilmesi
Ç11	Öğretmenlerin yazma yöntem ve tekniklerini kullanmaması
Ç5-Ç12	Öğrencilere model olmama
Öğrencilerin yazma becerisi gelişimini engelleyen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel sorunlar	
Ç5-Ç11	Öz güven eksikliği
Ç5-Ç12	Önemsememe, ilgisizlik
Ç5-Ç12	Dikkat dağınıklığı veya eksikliği
Ç5-Ç12	İsteksizlik, yazmayı sevmeme
Ç3-Ç5	Öğrencilerin yazma ile ilgili olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olması
Ç3	Hata yapma korkusu
Ç3	Yazı yazarken aktif olamadıkları için öğrencilerin çabuk sıkılmaları
Ç5-Ç11-Ç12	Devinişsel becerilerdeki yetersizlik (kas gelişimi, el-göz koordinasyonu, kalem tutma vb.)
Ç3	Öğrencilerin çabuk yorulması
Ç12	Zihinsel yetersizlik
Ç5-Ç12	Yeteneksizlik
Ç4-Ç16	Akıcı yazamama
Ç4-Ç5-Ç8	Yavaş yazma
Ç3	Yazılı görevlerin gereksiz görülmesi
Ç11	Kitap okumama
Ç11	Yazarken plan yapmama
Ç11-Ç16	Söz varlığının yetersiz olması

Yazmanın kendine has özelliklerden kaynaklanan sorunlar	
Ç3	Yazmanın bilişsel açıdan zorluklarının olması
Ç3	Yazmanın devinişsel açıdan zorluklarının olması
Ç3	Birçok bilişsel, duyuşsal, devinişsel beceriyi aynı anda gerektirmesi
Ç11-Ç13	Yazmanın zaman alması
Veli yaklaşımlarından kaynaklanan sorunlar	
Ç11	Velilerin/ailelerin sesi harf olarak öğretmeleri
Ç3	Velilerin/ailelerin yazmaya yönelik tutum ve davranışlarının olumsuz etkileri
Ç3-Ç5	Velilerin/ailelerin yazı etkinlerine katılmaması ve gerekli takibi yapmaması
Diğer	
Ç4	Öğretmenler, öğrenciler ve veliler için adaptasyon gerektirmesi (Bitişik eğik yazıdan dik temel harflerle yazmaya geçenler için)
Ç4	Yeni materyaller gerektirmesi (Bitişik eğik yazıdan dik temel harflerle yazmaya geçenler için)
Ç11	Teste dayalı sınav
Ç12	Yazma becerisinde akranlara göre gerilik
Ç8	Bitişik eğik yazı yazarken sorun yaşama
Ç11-Ç12	Kendini yazılı olarak ifade edememe

Tablo 5 incelendiğinde yazma ile ilgili yaşanan sorunları belirten toplam on iki çalışma (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç8, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç16, Ç17) olduğu ve yazma teması ile ilgili yedi alt tema olduğu görülmektedir. *Yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile ilgili sorunlar* alt temasında yazarken yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulamama, yazım ve noktalama işaretleri ile ilgili yanlışlar yapma, kesme işaretini yanlış kullanma; *yazmanın fiziksel boyutu ile ilgili sorunlar* alt temasında eksik harf/hece kelime yazma, biçim, ebat, boşluk, satır hizasında yazamama gibi hatalar, okunaklı yazamama; *öğretmenlerin yanlış tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunlar* alt temasında öğretmenin yazma eğitimi için ayırdığı sürenin yetersizliği, öğrencilerle yeterince ilgilenmeme, öğrencilere model olmama; *öğrencilerin yazma becerisi gelişimini engelleyen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel sorunlar* alt temasında devinişsel becerilerdeki yetersizlik (kas gelişimi, el-göz koordinasyonu, kalem tutma vb.), yavaş yazma, dikkat dağınıklığı veya eksikliği, isteksizlik, yazmayı sevmeme; *yazmanın kendine has özelliklerden kaynaklanan sorunlar* alt temasında yazmanın zaman alması, birçok bilişsel, duyuşsal, devinişsel beceriyi aynı anda gerektirmesi; *veli yaklaşımlarından kaynaklanan sorunlar* alt temasında velilerin yazı etkinlerine katılmaması ve gerekli takibi yapmaması, velilerin sesi harf olarak öğretmeleri; *diğer* alt temasında yazma becerisinde akranlara göre gerilik ve teste dayalı sınavın etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerde *kendini yazılı olarak ifade edememe* alt teması Ç11 kodlu kaynak sayfa 82'de "Öğretmenlere göre ilkokul düzeyinde öğrencilerden kaynaklanan sorunların basında (*f* =16) öğrencilerin kendilerini ifade edememesi gelmektedir."; Ç12 kodlu kaynak 483'te "Kendini yazılı ifade edememe (yazılı anlatım/ifade güçlüğü)"ifadelerine bağlı olarak oluşturulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

İlkokul düzeyinde Türkçe derslerinde yaşanan sorunları ilgili çalışmalardan hareketle ortaya koymanın amaçlandığı bu araştırmada elde edilen bulgular dinleme, konuşma, okuma ve yazma temaları sırasına uygun olarak tartışılmıştır.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin dinleme becerisi alanında yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik ikisi doğrudan olmak üzere toplam beş çalışma olduğu görülmektedir. Babayiğit ve Ökten'in (2016) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeylerinin belirlenmesini amaçladıkları çalışmada katılımcı öğretmenler öğrencilerin büyük bir kısmının dinleme becerisinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Doğan ve Özçakmak (2014) dinleme becerisi ile ilgili lisansüstü tezleri incelemiş ve bahsedilen tezlerin sadece üçte birinin doğrudan dinleme becerisi ile ilgili olduğunu diğer çalışmaların ise dinlemeyi diğer becerilerle birlikte ele alan çalışmalar

olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan mevcut araştırmada ele alınan çalışmalarda dinlemeye yönelik çalışmaların oranı bu bulguyla örtüşmektedir. Girmen vd. (2010) tarafından Türkçe eğitimi alanında yaşanan sorunları belirlemek amacıyla yürütülen çalışmada dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu belirlenmiştir. Dinlemenin başlı başına bir beceri olmanın ötesinde analiz, sentez, ilişkilendirme ve sorgulama gibi çeşitli zihinsel işlemleri içererek (Babayiğit, 2017) diğer becerilerin edinilmesi ve geliştirilmesinin temeli olması daha fazla önemsemesini gerektirmektedir. Bu nedenle dinleme becerisinin diğer becerilerle olan ilişkisi de göz önüne alınarak dinleme becerisine yönelik müstakil çalışmalar yapılıp dinlemenin boyutları ve gelişimi daha net bir biçimde ortaya konabilir.

Yıldız, Alaçam Akşit ve Uyar (2016) öğretmenlerin, öğrencilerin dinleme davranışlarını analiz ederek onların dinleme davranışlarını olumsuz etkileyen unsurları ortadan kaldırması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada incelenen çalışmalarda, öğrencilerin dikkat ve motivasyon eksikliğinin olması ve söz varlığının yetersizliğinin dinleme becerisini olumsuz yönde etkileyen sebeplerin başında geldiği görülmektedir. Çiftçi (2007) de öğrencilerin dinlemeye odaklanamamalarının önemli bir sorun olduğunu belirterek dinleme sürecinde dikkat ve motivasyona vurgu yapmıştır. Acat'ın (2003) dinlemenin ancak bireyin istemesiyle gerçekleşen bir davranış olduğunu ve dinleme becerisi de dâhil olmak üzere Türkçe dersi becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin söz varlığının zengin olması gerektiğini vurgulaması araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin dikkat ve motivasyonlarını artırmaya ve söz varlığını zenginleştirmeye yönelik çalışmalar yapması önem arz etmektedir. Ayrıca öğrencilerin söz varlığının zengin olması onların dinleme ürünlerini anlamalarını, bu da dikkat ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecek ve öğrencilerin öğrenme öğretme süreçlerinden daha çok faydalanmalarını sağlayacaktır.

Araştırma kapsamındaki çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin konuşma becerisinde yaşadıkları sorunları konu edinen biri doğrudan olmak üzere toplam dört çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda öğrencilerin konuşma becerisinde yaşadıkları sorunların önemli bir kısmının söz varlığı yetersizliğinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Konuşma insan zihninde başlayıp sözcükler yardımıyla ortaya çıkan bir beceridir (Güneş, 2014). Bu durum söz varlığı ile konuşma arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bireylerin öğrenme yaşantıları sonucunda belleklerinde depoladıkları birikim olarak tanımlanan söz varlığının gelişimini en verimli şekilde desteklemek Türkçe dersi ile mümkün olmaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Bu nedenle öğrencilerin akıcı konuşmaları için söz varlığını geliştirecek etkinlikler yapılması gerekmektedir (Kuru ve Güneş, 2017). Araştırmada incelenen çalışmalara göre öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimini engelleyen bir diğer husus ise metinlerden kaynaklanan sorunlardır. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler geçmişten günümüze kadar dil becerilerinin öğretiminde kullanılmıştır (Güneş, 2013). Metinlerin ardından verilen etkinlikler aracılığı ile öğrencilerin kazanımları edinmesi beklenmektedir. Bu nedenle metinler ve etkinliklerin nitelikli olması öğrenme öğretme süreçleri için ayrılan zamanın verimli kullanılmasını ve öğrencilerin kazanımları daha kısa sürede edinmesini sağlayacaktır.

Öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları sorunların ağırlıklı olarak okuma hataları ile akıcı ve anlamlı okumayla ilgili olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada belirtilen okuma hatalarına, benzer birçok araştırmada ulaşılmıştır (Akyol ve Temur, 2006; Bayat, 2015; Bilge ve Sağır, 2017; Bulut ve Kuşdemir, 2017; Seçkin Yılmaz ve Baydık, 2017). Akıcı ve anlamlı okuma kavramları birbirleriyle ilişkili kavramlar olup akıcı okuma metni en doğru biçimde anlamayı sağlayan, okuma hatalarından arınmış hız ve prozodiye sahip okuma biçimidir (Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Çetinkaya, Yıldırım ve Ateş, 2017; Yılmaz, 2008). Uzunkol (2013) tarafından öğrencilerin akıcı okumada yaptıkları hataları gidermeyi amaçlayan çalışmada öğrencilerin sıklıkla tekrarlı okuma, ekleme yapma, atlama gibi okuma hataları yaptıkları tespit edilmiştir. Tespit edilen bu hatalar mevcut araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Seçkin Yılmaz ve Baydık (2017) öğrencilerin okuma hatalarından arınmış bir şekilde doğru ve hızlı okuyabildiklerinde metni anlamaya odaklanabileceğini belirtmiştir. Bunu sağlamak amacıyla Çaycı ve Demir (2006) öğrencilerin okuma sırasında yaşadıkları sorunları aşmaları için özellikle ilkokul düzeyinde kelime tanıma ve ayırt etme yoluyla öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesini önermekte ve ilkokul öğrencilerinin kullandıkları kelimelerin derlenmesi ve söz varlıklarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların çok daha fazla yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Hatta bu alanda Milli Eğitim Bakanlığı

(2018) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı sorumluluğunda 2. sınıftan 12. sınıfa kadar öğrencilerin kullandıkları sözcükleri sınıflandırmak ve derlemek için Türkçe Söz Varlığı Projesi'ni hayata geçirmiştir. Bu projede 26 ilden toplam bir milyon öğrenciye ulaşmak hedeflenmektedir. Mevcut araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmaların sadece bir tanesinin kelime öğretimi ile ilgili olması bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerekliliği ile örtüşmektedir. Türkçe dil becerilerinin hemen hemen hepsinin gelişiminde bir engel olarak karşımıza çıkan söz varlığı yetersizliği araştırmalarda araştırmacılar, eğitim öğretim sürecinde öğretmenler tarafından daha fazla önemsenirse öğrencilerin dil gelişimi daha hızlı bir biçimde sağlanabilir.

Öğrencilerin okuma becerisine yönelik yapılan birçok çalışmada (Aktaş ve Çankal, 2019; Bozkurt ve Memiş, 2013; Katrancı, 2015; Yamaç ve Çeliktürk Sezgin, 2018; Yıldız, 2013; Yıldız ve Akyol, 2011) okuma motivasyonuna dikkat çekilmiş ve öğrencilerin okuma alışkanlığı edinebilmesi için okuma motivasyonunun gerekliliği ifade edilmiştir. Özellikle okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında yakın bir ilişki olduğu bilinmektedir (Akyol ve Sural, 2020). Ancak araştırma kapsamındaki çalışmalarda öğrencilerin okuma motivasyonu yetersizliğine vurgu yapılmamıştır. Özellikle iki çalışmada (Ç8, Ç13) öğrencilerin okuma alışkanlığının olmaması sorun olarak belirtildiği halde okuma motivasyonu sorun olarak belirtilmemiştir. Oysa Şahin (2019) okuma davranışında motivasyonun etkin biçimde rol aldığını ifade etmekte ve öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmaya yönelik tedbirler alınmasını önermiştir. Mevcut araştırmada incelenen çalışmalarda okuma motivasyonu yetersizliğinin bir sorun olarak bildirilmemesi katılımcıların daha çok öğrencilerin okuma hatalarına odaklanmasından kaynaklanabilir. Çünkü okuma hataları motivasyon kavramına göre daha somut ve gözlemlenebilen bir durumdur. Bu durum öğretmenlerin okuma ile ilgili sorunların temelinde yatan motivasyon yetersizliğini göz ardı etmelerine neden olmamalıdır. Özellikle okuma alışkanlığı kazanmak için kritik bir dönem olan ilkokulda öğrencilerin okuma motivasyonlarını yükseltmek için öğretmenlerin etkinlikler planlamaları diğer okuma sorunlarının da ortadan kalkmasını sağlayacaktır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan dokuz tanesi doğrudan olmak üzere toplam 11 çalışma yazma becerisi ile ilgilidir. Bu beceriye yönelik çalışmaların diğer becerilere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin yazma becerisinde yaşadıkları sorunların birçok faktörden etkilendiği görülmektedir. Özellikle noktalama işaretlerini kullanma, yazım kurallarını uygulama, yazının okunaklılığı ve yazmanın fiziksel boyutu ile ilgili sorunlara sıklıkla rastlandığı görülmektedir. Tok ve Erdoğan (2017) tarafından ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin incelendiği çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bahsedilen bu çalışmada öğrencilerin yazılarının okunaklılığı bir sorun olarak saptanmış ve öğretmenlerin öğrencilerin mekanik yazma becerilerini geliştirmek için etkinlikler tasarlamaları önerilmiştir. Arslan Özer ve Bağcı (2018) yazının okunaklılığı ile anlam ilişkisine dikkat çekerek yazıdaki anlamın ancak yazının okunaklılığı ile ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Arslan ve Bağcı (2017) bir sınıftaki öğrencilerin yazı becerileri açısından farklı özelliklere sahip olduğunu, bu durumun öğretmenlerin işini zorlaştırdığını belirtmiştir. Bütün bu bilgiler ışığında öğrencilerin okunaklı yazı yazmaları için bireysel ve sürekli olarak takip edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Yazma becerisi ile ilgili araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise öğretmenlerin yanlış tutum ve davranışlarının öğrencilerin yazma becerisini olumsuz etkilemesidir. Kuşdemir, Katrancı ve Arslan (2018) öğretmenlerin derslerde yazı çalışmalarına yeterince yer vermemelerinden dolayı öğrencilerin okunaklı yazı yazmalarının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Mevcut araştırma kapsamındaki dört çalışmada öğretmenlerin yazma becerisi için yeterli zamanı ayırmamasının belirtilmesi bu durumu doğrulamaktadır. Demir (2018) yazım eğitimi kavramına dikkat çekerek dilin yazıya geçirilmesi ile ilgili kuralların eğitim öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılmasına vurgu yapmıştır. Bu nedenle yazım eğitimi sürecinin yürütülmesinden sorumlu olan öğretmenlerin bu konuda daha bilinçli davranmaları sürecin verimini artıracaktır. Tağa ve Ünlü (2013) tarafından yürütülen araştırmada katılımcı öğretmenler, öğrencilerin yazma becerisinin gelişiminde öğretmenlerden kaynaklanan sorunlarla ilgili olarak öğretmenlerin konu hakkında gelişmeleri takip edememesine vurgu yapmışlardır. Bu nedenle öğretmenlerin periyodik olarak yazma becerisi ile ilgili hizmet içi eğitim almaları öğretmenlerden kaynaklanan sorunları azaltabilir.

Yazma becerisinin en önemli alanlarından biri olan yazılı anlatım becerisindeki sorunlara sadece iki çalışmada (Ç11, Ç12) değinilmiştir. Yazılı anlatımda amaç bireyin yaşam içerisinde kendisini doğru olarak ifade etmesini sağlamaktır (Temel ve Karancı, 2019). Yazım eğitimi bu kadar önemli bir beceri olmasına karşın Ulu'ya (2018) göre hem okullarda yürütülen eğitim öğretim etkinliklerinde hem de Türk milli eğitim sisteminde ihmal edilen bir alan olmuştur. Yazma analiz, sentez ve değerlendirme gibi karmaşık zihinsel süreçleri gerektirdiğinden dil becerileri içinde öğrenciler tarafından kazanılması en zor olan beceri olarak tanımlanabilir (Batur ve Bitir 2019). Buna karşın yazmanın hem ilgili araştırmalarda hem de eğitim öğretim sürecinde yeterli ilgiyi görmemesi öğrencilerin yazma alanında yaşadığı sorunları artırabilir. Aydın (2014) bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak amacıyla öğrencilerin okuma becerisinin gelişimi için okullarda uygulanan serbest okuma saatine benzer şekilde serbest yazım saati uygulanmasını önermiştir.

Araştırma, araştırmacının ulaştığı kaynaklarla sınırlıdır. Ayrıca araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise araştırmacının çalışmalardaki ham verilere ulaşamamasıdır. Ham verilere ulaşılması durumunda araştırma kapsamındaki çalışmaların verilerinin birbirlerine benzer ve farklı olan yanları görülerek analizler sayesinde daha ayrıntılı bilgilere ulaşılabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

(I) İlkokul düzeyinde Türkçe dersinde yaşanan sorunların tespit edilmesi öğrenme öğretme sürecinin iyileştirilmesine katkı sağlayacağı için ilkokul öğrencilerini kapsayan çalışmaların artırılması gerekmektedir.

(II) Yapılan araştırmaların belli dil becerilerinde yoğunlaşmayıp ihtiyaca odaklı olabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ihtiyaç analizi yapılarak araştırmalara yön verilebilir.

(III) Dil becerileri arasında ihmal edilen beceri olmaması için araştırmacıların ihtiyaçlara odaklanması faydalı olacaktır.

(IV) Araştırmaların, yaşanan sorunların çözümüne hizmet edebilmesi için sorunların tespiti ve tespit edilen sorunların giderilmesi amacıyla sorun ve çözüm ilişkili uzun soluklu araştırmalar planlanabilir.

(V) İlkokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeyi amaçlayan araştırmalar yapılabilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale, tek başına yazar tarafından hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarın, bu makale ile ilgili olarak herhangi bir kurum ya da kişi ile çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

Acat, M. B. (2003). Kavram haritalarının Türkçe öğretiminde kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *34*(34), 168-193.

Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(7), 51-72.

Aktaş, E. ve Çankal, A. O. (2019). Akıcı Okuma stratejilerinin 4.sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken / Journal of World of Turks 11*(1), 85-114.

Akyol, H. (2019). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi*.

Akyol, H. ve Sural, Ü. Ç. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, Erken Görünüm, 1-24.

Akyol, H. ve Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, *29*(25), 9-274.

Altun, T. ve Batmaz, O. (2018). Bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun kaldırılmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, *13*(11), 169-188.

*Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşi, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*, 80-101.

*Altuntaş, İ. ve Akyüz, E. (2015). Üçüncü ve dördüncü sınıf dinleme eğitiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: nitel bir çalışma. *International Journal of Language Academy, 3*(3), 293-305.

Arslan, D. ve Bağcı, H. (2017). İlköğretim öğrencilerinin (2.-7. Sınıf) yazı hızı: kesit çalışması. *Journal of International Social Research*, *10*(50), 451-462.

Arslan Özer, D. ve Bağcı, H. (2018). İlköğretim öğrencilerinin (2-7. Sınıf) yazı okunaklılığı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 11,* 121-132.

*Ateş, S., Çetinkaya, C. ve Yıldırım, K. (2014). Elementary school classroom teachers' views on writing difficulties. *International Online Journal of Educational Sciences*, *6*(2), 475-493.

Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *4,* 166-170.

*Babayiğit, Ö. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazı ile kelime yazım hatalarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(1), 230-246.

*Babayiğit, Ö. ve Ökten, B. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, *1*(1), 1-12.

Bağcı Ayrancı, B. (2016). Konuşma, konuşma eğitimi ve Türkçe programlarındaki yeri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(1), 15-24.

Batdı, V. (2019). *Meta-tematik analiz örnek uygulamalar.* Ankara: Anı yayınları.

Batur, Z. ve Tufan, B. (2019). İlkokul öğrencilerinin serbest yazma etkinliklerindeki konu eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, *8*(2), 372-389.

Bayat, S. (2015). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerinin okula başlama yaşına göre değerlendirilmesi. *KSBD Hüseyin Hüsnü Tekışık Özel Sayısı 1*(7), 241-251.

Bayburtlu, Y. S. (2019). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarında kelime hazinesi katsayılarının tespiti. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(1), 44-66.

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

Bilge, H. ve Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 77-88.

Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(4), 1673-1686.

Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(3), 147-160.

Braze, D., Katz, L., Magnuson, J. S., Mencl, W. E., Tabor, W., Van Dyke, J. A. ve ark. (2016). Vocabulary does not complicate the simple view of reading. *Reading and Writing*, *29*(3), 435-451.

Budinski, V. & Lujić, I. (2018). Preschool teachers' opinions on the methodology of teaching activities for developing pre-reading and pre-writing skills. *Croatian Journal of Education, 20*(2), 131-170.

*Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2017). İlkokul öğrencilerinde görülen sesli okuma hatalarının öğretmen gözlemleri ışığında değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *5*(1), 1-14.

Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi: Yeni programa uyarlanmış*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Ceren, D., Aydın, M. ve Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: bir içerik analizi çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 2377-2392.

*Çakır, O., Aslantaş Arslan, G. ve Doğan, M.C. (2018). İlkokul öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal, 26*(5), 1539-1550.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 33-38.

Çayci, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Journal of Turkish Educational Sciences*, *4*(4), 437-456.

Çeliktürk Sezgin, Z. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, *4*(2), 4-16.

Çer, E. (2016). *Türkçe öğretiminde etkinlikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya, F. Ç., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *21*(2), 451-464.

Çiftçi, Ö. (2007). Aktif dinleme. *Milli Eğitim Dergisi*, *176*(36), 231-242.

Delican, B. ve Temizyürek, F. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(3), 842-856.

Demir, C. (2018). Okullarımızda yazım eğitimi ve sorunları üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(3), 121-135.

*Demir, O. ve İzci, E. (2015). İlkokul (4. Sınıf) Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, *49,* 440-460.

Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *18*(2), 415-430.

Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, metasentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 176-190.

Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(2), 90-99.

Duran, E. ve Özdİl, Ş . (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8*(1), 21-31.

Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 104-131.

Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, *8*(4), 769-782.

Erden, G. ve Çelik, C. (2019). Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi*, *7*(14), 1-18.

*Erdoğan, Ö., Gülay, A. ve Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, *16*(61), 700-718.

Feng, L., Lindner, A., Ji, X. R. & Joshi, R. M. (2019). The roles of handwriting and keyboarding in writing: A meta-analytic review. *Reading and Writing*, *32*(1), 33-63.

Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art-so far. *Qualitative Health Research, 13*(7), 893-904.

Geva, E., Galili, K., Katzir, T. & Shany, M. (2017). Learning novel words by ear or by eye? An advantage for lexical inferencing in listening versus reading narratives in fourth grade. *Reading and Writing*, *30*(9), 1917-1944.

Girmen ,P., Kaya, M. F. ve Bayrak, E. (Mayıs, 2010). *Türkçe eğitimi alanında yaşanan sorunların lisansüstü tezlere dayalı olarak belirlenmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ.

Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi, Ankara.

Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 1-27.

Güneş, F. (2013). Türkçe'de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11,* 603-637.

Hamzadayı, E. (2019). Yazılı anlatım biçimleri. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 249-274). Ankara: Anı Yayınları.

İşçi, C., Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2020). Evaluation of creative writing products according to content and some variables. *Elementary Education Online*, *19*(2), 718-732.

Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *3*(2), 49-62.

Kim, Y. S. G., Park, C. & Park, Y. (2015). Dimensions of discourse level oral language skills and their relation to reading comprehension and written composition: An exploratory study. *Reading and Writing*, *28*(5), 633-654.

Kim, Y. S. G., Petscher, Y., Wanzek, J. & Al Otaiba, S. (2018). Relations between reading and writing: A longitudinal examination from grades 3 to 6. *Reading and Writing*, *31*(7), 1591-1618.

Korhonen, A., Hakulinen-Viitanen, T., Jylhä, V. & Holopainen, A. (2013). Meta-synthesis and evidence-based health care–a method for systematic review. *Scandinavian journal of caring sciences*, *27*(4), 1027-1034.

*Kula, S., Budak, Y. ve Taşdemir, M. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin noktalama kurallarını öğrenme düzeyi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(18), 58-80.

Kuru, O. ve Güneş, F. (2017). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 33-47.

Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *3*(3), 1-19.

Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim*, *41*(183), 251-266.

Kuşdemir, Y., Katrancı, M. ve Arslan, F. (2018). Veli ve öğretmen gözüyle ilkokul öğrencilerinde yazı okunaklılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(2), 455-476

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.

Landi, N. (2010). An examination of the relationship between reading comprehension, higher-level and lower-level reading sub-skills in adults. *Reading and Writing*, *23*(6), 701-717.

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı.* Ankara: MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe söz varlığı projesi.* http://meb.gov.tr/turkce-soz-varligi-projesinde-yeni-asama-26-ilden-1-milyon-ogrenci-veri-toplama-calismasina-katilacak/haber/21176/tr adresinden 05/09/2020 tarihinde alınmıştır.

*Önder, N. (2009). *İlköğretim okulları 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sorunları (Bitlis örneği).* Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Örs, E. (2019). Bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma-yazma öğrenimi üzerine durum çalışması. *HAYEF Journal of Education*, *16*(1), 68-88.

Özbay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *26,* 155-175.

Özbay, M. ve Melanlioğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, *7*(1), 87-97.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 30-45.

Paterson, B. L., Dubouloz, C. J., Chevrier, J., Ashe, B., King, J. & Moldoveanu, M. (2009). Conducting qualitative metasynthesis research: Insights from a metasynthesis project. *International Journal of Qualitative Methods*, *8*(3), 22-33.

Polat, S. (2015). The evaluation of qualitative studies in turkey about critical thinking skills: A meta-synthesis study. *International Online Journal of Educational Sciences*, *7*(3), 229-243.

Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *4*(2), 52-64.

Puliatte, A. & Ehri, L. C. (2018). Do 2nd and 3rd grade teachers' linguistic knowledge and instructional practices predict spelling gains in weaker spellers?, *Reading and Writing*, *31*(2), 239-266.

*Sarikaya, İ. ve Sökmen, Y. (2019). İlkokul öğrencileri yazmayı neden zor ve sıkıcı bir etkinlik olarak nitelendiriyor? Sınıf öğretmenlerinin görüşleri. B. Duman (Ed.), *2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi Kitabı* (ss. 568-574). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Seçkin Yılmaz, Ş. ve Baydık, B. (2020). Comparison of language skills of students with and without reading difficulties. *Elementary Education Online*, *19*(2), 782-802.

Seçkin Yılmaz, Ş. ve Baydık, B. (2017). Okuma performası düşük olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online*, *16*(4), 1652-1671.

Semeraro, C., Coppola, G., Cassibba, R. & Lucangeli, D. (2019). Teaching of cursive writing in the first year of primary school: Effect on reading and writing skills. *PloS one*, *14*(2), 1-17.

Sönmez, H. (2020). Öğretmen adaylarının okuma güç stratejilerini kullanmalarına ilişkin bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *7*(3), 1-18.

Spataro, S. E. & Bloch, J. (2018). "Can you repeat that?" Teaching active listening in management education. *Journal of Management Education*, *42*(2), 168-198.

Spycher, P., Austin, K. & Fabian, T. (2018). The writing-centered classroom. *Educational Leadership*, *75*(7), 54-59.

Şahbaz, N. K. ve Çekici, Y. E. (2012). Disiplinler arası bir disiplin olarak Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, *7*(3), 2367-2388.

Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.

Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, *10*(2), 367-388.

Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, *8*(8), 1285-1299.

Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(3), 859-876.

Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *7*(17), 322-356.

Temizyürek F., Erdem İ. ve Temizkan M. (2017). *Konuşma eğitimi: Sözlü anlatım.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 1003-1024.

*Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(50), 73-95.

Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *22*(1), 59-67.

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

Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal, 26*(5), 1601-1611.

*Uygun, M. ve Katrancı, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *4*(1), 255-270.

Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 70-83.

Vandergrift, L. (2004). Lıstenıng to learn or learnıng to lısten?. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.

*Yağcı, E., Katrancı, M., Erdoğan, Ö. ve Uygun, M. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları yöntem-teknikler. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, *2*(4), 1-12.

*Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15,* 30-41.

Yamaç, A. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, *43*(194), 225-243.

Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5,* 57-71.

Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *38*(168), 260-271.

Yıldız, E., Alaçam Akşit, A. C. ve Uyar, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme sürecine ilişkin görüş ve algıları. *Journal of International Social Research*, *9*(45), 911-924.

Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 793-815.

Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. Sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *20*(2), 507-522.

Yıldız, M., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 75-88.

Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 323-350.

Extended Abstract

Introduction

This study aimed to evaluate the findings of studies determining the problems encountered in Turkish lessons at primary school level by reinterpreting and comparing them. This approach will ensure that the findings of studies conducted in different places and with different sample groups for the same purpose are presented with a holistic approach. Thus, classroom teachers will have the opportunity to see the problems encountered in Turkish lessons from a broad perspective. The study aimed to draw attention to the fact that studies for primary school students in the field of Turkish teaching should be structured separately from studies for students at other levels by focusing the research on the problems encountered in Turkish lessons only at the primary school level. In addition, this study also enabled researchers who are interested in the subject to see the areas in which the studies regarding the issue are concentrated and those in which they are found lacking. In line with this general purpose, this study aimed to reveal the problems encountered in listening, speaking, reading and writing skills in Turkish lessons at primary school level.

Method

The meta-synthesis method, which is one of the content analysis methods, was applied in this study. In this method, findings of studies on the same subject are discussed and evaluated with a critical understanding. The purpose of meta-synthesis research is to produce more holistic and functional interpretations based on individual studies. In this study, the findings of the studies conducted to determine the problems encountered in Turkish lessons at primary school level were interpreted, compared, and evaluated.

In the study, first of all the research questions were prepared, then the concepts of “Turkish, listening, speaking, reading, and writing” were searched for in the databases of Google Academic, CoHE Academic and the CoHE Thesis Center, and no restrictions were made in terms of the publication year of the research. The studies to be included in the study were determined by examining the title, abstract, method and study groups of the studies found as a result of the search. This study was limited to the studies focusing on the problems encountered in Turkish lessons at the primary school level. 17 studies meeting these criteria were determined, and the findings of the studies were classified according to the themes (listening, speaking, reading and writing skills in Turkish lessons) and related sub-themes.

Results and Discussion

The findings of the study showed that there were five studies, two of them directly, aiming to determine the problems that primary school students encounter in listening skills. In addition to being

a skill in itself, listening forms the basis for the acquisition and development of other skills by involving various mental processes such as analysis, synthesis, association, and questioning; therefore, listening skills must be examined more. For this reason, taking the relationship between listening skills and other skills into account, individual studies can be carried out for listening skills and the dimensions and development of listening can be revealed more clearly. The findings of the study showed that students' lack of attention and motivation, and also their lack of vocabulary were the main reasons affecting listening skills negatively. Therefore, it is important that teachers conduct activities aimed at increasing students' attention and motivation and enriching their vocabulary. In addition, the richness of students' vocabulary will influence their understanding of listening products positively. Thus, this situation will enhance students' attention and motivation positively and enable them to benefit more from learning and teaching processes.

The findings of this study revealed that there were totally four studies, one of them directly, addressing the problems students encounter in speaking skills. In these studies, it was stated that the majority of the problems encountered by students in speaking skills were due to the lack of vocabulary. The development of individuals' vocabulary, defined as the accumulation of words stored in individuals' memories as a result of their learning experiences, can be supported most effectively by Turkish lessons. For this reason, activities aimed at improving the vocabulary of students are required so that they will be able to speak fluently.

The findings of this study showed that text-related problems prevented the development of students' speaking skills. The texts in Turkish course books have been used in teaching language skills for a long time. Students are expected to make gains through the activities given after these texts. Therefore, the quality of the texts and activities will enable the efficient use of time allocated for learning processes and the students will make gains in a shorter time.

It was seen that the problems that students encountered in reading skills were mainly related to reading errors, fluency, and reading comprehension. The concepts of reading fluency and reading comprehension are related to each other, and fluent text reading is defined as reading that enables the most accurate comprehension. In order to improve students' reading fluency and reading comprehension skills, word recognition and vocabulary improvement activities should be carried out by teachers. Inadequate reading motivation was not reported as a problem in previous studies. This may be due to the fact that the participants of the studies focused more on students' reading errors, since reading errors are a more concrete and observable situation than the concept of motivation. This situation should not cause teachers to ignore the lack of motivation, which is an underlying reason for reading problems. Especially in primary school, which is a critical period for acquiring reading habits, teachers' planning of activities to increase students' reading motivation will enable other reading problems to be eliminated.

It was observed that problems regarding students' writing skills were mostly related to using punctuation marks, applying spelling rules, legibility of writing and the physical dimension of writing. The fact that students have different characteristics in terms of writing skills makes the situation difficult for teachers. Therefore, it can be concluded that students should be monitored individually and continuously to enable them to write legibly. Another important result of the study regarding writing skills was that teachers' incorrect attitudes and behaviors affected students' writing skills negatively. Due to the fact that teachers did not include writing activities in their classes, students' legible writing skills were adversely affected. For this reason, periodic in-service training of teachers regarding writing skills will be beneficial in terms of reducing teacher-related problems. In order to avoid the existence of a neglected skill among all language skills, it is recommended that researchers focus on the needs of primary school students and conduct studies aiming to improve their vocabulary.

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

Geliş/Received: 02.08.2020 Kabul/Accepted:29.01.2021
Çeviri / Translation

Wiki-Ed'de Şiir: Öğretmen Adaylarının Şiir ve Şiir Öğretimi Hakkındaki Ön Yargılarını Değiştirmek[*]

Kadir Vefa TEZEL[**]
Büşra KİRAZ[**]

Öz
İngilizce öğretmek için hevesli olan öğretmenleri yetiştiren eğitmenler olarak, öğrencilerimizin genel olarak şiir öğretme fikrinden korktuğunu görüyoruz. Ayrıca, şiirin onların gönderildikleri okullarda kendi alanlarında öğretmeleri istenen en yaygın tür olduğunu da görüyoruz. Kanada ve İngiltere'deki mesleğe yeni başlayan öğretmenleri bir Wiki'de bir araya getiren bu projeye onların şiir öğretme konusunda hissettikleri bazı gerilimleri araştırmak için giriştik. Projeye dahil olan 56 öğretmen adayı tarafından ifade edilen yedi önyargı belirledik: Öğrenciler şiiri sıkıcı bulmakta ve ona direnç göstermekteydiler; okul hayatları boyunca öğretmen adaylarının tecrübe ettiği şekliyle şiir seçkinci ve çoğu zaman erişilemezdi; şiir çoğu sınıfta yüzeysel olarak vardır ve zaman kısıtlamaları söz konusu olduğunda İngilizce programlarından kolayca çıkartılabilen bir süs olarak kabul edilir; öğrenciler tarafından yazılan şiiri değerlendirmek zordur; analize aşırı vurgu yapmak şiir öğretiminin çoğu zaman merkezinde yer alır; ve şiir tek başına yapılan bir sanattır. Bu makalenin geri kalanında bu ön yargıların etrafındaki bazı yorumları ve öğretmen adaylarının sözlerinin kendilerinin yaptığı öğretim ve genel olarak şiir öğretimi üzerindeki olası etkilerini ele alacağız.
Anahtar Kelimeler: Wiki, şiir, wiki-ed şiir, şiir öğretimi

Wiki-Ed Poetry": Transforming Preservice Teachers' Preconceptions About Poetry and Poetry Teaching

Abstract
As instructors who prepare aspiring teachers to teach English, we find that our students are often intimidated by the idea of teaching poetry. We also find that it is the most common genre that they are asked to teach in their field placements in the schools. We undertook this project, which brings together beginning teachers in Canada and England on a wiki, to explore some of the tensions they felt about teaching poetry.
Keywords: Wiki, poetry, wiki-ed poetry, teaching poetry

Giriş

Mevcut literatürdeki çalışmalar birçok öğretmenin çeşitli nedenlerle şiir öğretmekten çekindiği görüşünü desteklemektedir (Benton, 1999, 2000; Lockward, 1994; Nichols, 2002; Pike, 2000). Benton, 100 lise öğretmeniyle 1999 yılında yaptığı anketin özetinde Birleşik Krallık'taki birçok öğretmenin "şiir söz konusu olduğunda kendi bilgileri ve öğretme becerileri hakkında bir yetersizlik duygusu hissettiğini"

[*] Çeviri Makalesi. Eser yazarlarından yazılı izin alınarak çevrilmiştir. Çevirisi yapılan makalenin orijinal künyesi şu şekildedir: Hughes, J., & Dymoke, S. (2011). "Wiki-Ed Poetry": Transforming Preservice Teachers' Preconceptions About Poetry and Poetry Teaching. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 55(1), 46- 56. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/JAAL.55.1.5/full adresinden erişildi.

[**] Dr. Öğr. Üy., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü, Bolu, tezel@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2636-1221

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

söyler (s. 521). Üzücüdür ki "bazı çocukların herhangi bir şiir türüyle nadiren karşılaştıklarını" da belirtir. (s.521)

Biri Midlands, İngiltere ve diğeri Ontario, Kanada'da olmak üzere iki İngilizce Yöntemler dersinde yaklaşık 56 öğretmen adayının katıldığı bir ankette de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarından bazıları ilkokulda veya lisede herhangi bir şiir çalışması yaptığını hatırlayamadığını söylemiş, bazıları ise şiirle ilgili olumsuz deneyimlerinin hikâyelerini, özellikle de şiiri satır satır incelemek zorunda kaldıkları anılarını paylaşmıştır. Öğretmen adaylarından yalnızca birkaçı derslerinde şiirle ilgili olumlu ve geliştirici deneyimler yaşadıklarını paylaşmıştır. Bu durumda birçoğunun şiir öğretme olasılığı konusunda gergin veya endişeli olduklarını söylemeleri şaşırtıcı değildir.

Bu nitel araştırmaya girişirken hedeflerimizden biri şiirle ilgili bazı yaygın varsayımları sorgulayarak öğretmenlerin şiir öğretme konusunda hissedebilecekleri rahatsızlığı daha iyi anlamaya çalışmak ve imkânlar dâhilinde gidermeye yardımcı olmaktır. Araştırmamız, Lankshear ve Knobel (2003), Knobel ve Lankshear (2007) ve Gee'nin (2004) çalışmalarının da dâhil olduğu yeni okuryazarlık çalışmaları yaklaşımı içindeki kuramlar tarafından desteklenmektedir. Bu yaklaşım farklı sosyal bağlamlarda gelişen okuryazarlık uygulamaları ve bu uygulamalara ve bağlamlara ilişkin değerler ile ilgilidir.

Wiki-Ed şiir projesinde özellikle dijital şiir metinlerinin nasıl oluşturulabileceğini, şiirleri oluşturanların kullandığı alanları ve dijital iletişimin oluşturma, yansıtma, iş birliği ve bireyin eş zamanlı olarak hem yazar hem de okur rolü sergileyebilmesi için sağlayabileceği olanakları araştırmak istedik. Bu şekilde oluşturulan kişiliğin bir yönü yani aday şiir öğretmeni ve onun şiir hakkındaki önyargıları bu makaledeki odak noktamızı oluşturmaktadır.

Şiirin doğası ve şiir öğretiminin zorlukları hakkındaki mevcut literatüre dayanarak bunların öğretmen adaylarımızla ilgili savlarını araştırdık. Aday öğretmenlerin şiir ve şiir pedagojisi hakkındaki düşüncelerinin eğitim aldıkları yıl boyunca nasıl evrildiğini, bir şiir Wiki'sine katılımları sırasında elde ettiğimiz verileri, dersin öncesinde ve sonrasında yapılan anketlere ve yarı yapılandırılmış görüşmelere verdikleri yanıtlarla birlikte analiz ederek inceledik.

Şiir Wikisi

Öğretmen adaylarının şiir öğretme olasılığından korkma eğiliminde olduklarına dair endişelerine ortak olarak, kendi eğitim fakültelerimizdeki iki İngilizce Öğretim Yöntemleri dersimizde öğrencilerimizin şiir öğretimi ile ilgili endişelerinin bazılarını gidermek amacıyla onları şiir okuma, yazma ve şiir tartışmalarına dâhil edecek bir yıl süreli bir ortak çalışma başlatmaya karar verdik. Kanada ve İngiltere'de ders verdiğimiz için zamansal ve mekânsal engelleri aşacak ve öğrencilerimiz arasında bir diyalog oluşturmamızı sağlayacak dijital bir ortama ihtiyacımız vardı.

Gee'nin (2004) "ilgi alanları" (s. 83) kavramından yola çıkarak şiir hakkındaki bilgi ve deneyimlerini paylaşabilen bir öğrenciler topluluğu oluşturmak istedik. Bunun için de işbirlikçi ve katılımcı fırsatlar sunması ve dijital olarak sağladığı çok çeşitli iletişim olanakları dolayısıyla bir Wiki'de karar kıldık. Öğrencilerin işbirlikçi yazmayı denemelerinin yanı sıra Wiki onu kullananlarının birbirlerinin yazılarını gözden geçirme ve düzeltmelerine izin verdiği için resim, ses ve video eklentileri de ilave edebileceklerdir.

Eğitimciler olarak her iki hizmet öncesi eğitim programımızın bir başka amacının da gerçekleşmesini sağlamak için Wiki'nin imkânlarından yararlanmak istedik: Bu amaç öğretmen adaylarını dijital çağda öğretmeye hazırlamak, kendi öğrencilerinin okul dışındaki okuryazarlık faaliyetlerine aşina olmak ve kullanılan o araçları kendi sınıflarında nasıl kullanabilecekleri üzerinde düşünmekti. Bir Wiki aracılığıyla şiir ve şiir pedagojisini araştırmak öğrencilerimizi yeni bir dijital araçla tanıştırmak için bize olanak sağlarken aynı zamanda onları bu önemli edebi tür hakkında tartışmaya dâhil etmemizi de sağlayacaktı. Bu proje aynı zamanda bu amaçlar için kullanılan bir Wiki'nin destekçilerinin iddia ettiği pedagojik potansiyeli gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine dair fikir edinmemizi sağlayacaktı (bkz. Knobel & Lankshear, 2007; Richardson, 2006). Okuma yazma eğitimi bağlamında Wiki'lerin kullanımına ilişkin bazı çalışmalar ortaya çıkmaya başlasa da (bkz. Driscoll, 2007; Knobel ve Lankshear, 2009; Knobel ve Wilber, 2009; Luce-Kapler, 2007) eğitimde ne denli etkili olduklarını değerlendirmemiz için daha fazla sınıf temelli araştırmalara ihtiyaç vardır.

Eylül 2007'de her konu için farklı bir "sayfa" içeren bir Wiki alanı oluşturduk ve öğrencileri her birinde yaklaşık yedi katılımcı olacak şekilde sekiz gruba böldük ve İngiliz ve Kanadalı öğrencilerin farklı bakış açıları edinebilmeleri için onları karma gruplara koyduk. Öğrencilerden ilk olarak kendilerini birbirlerine tanıtmaları ve onlarca yıl boyunca akademisyenler ve şairler tarafından yapılan 17 şiir tanımını incelemeleri istendi. Örneğin Auden (1989) bir şiiri "sözel bir araç" olarak adlandırırken, Coleridge (1827/1990) şiiri "en etkili şekilde dizilmiş en iyi kelimeler" olarak tanımlar ve daha yakın zamanda Grotz (2005) şiiri "felsefenin makyaj yapan kız kardeşi" olarak betimler (diğerleri için Şekil 1'e ya da wiki-ed-poetry.pbworks.com/ Poetry+Definitions+and+Tastes'e bakınız).

Şairler ve diğer yazarlar tarafından tanımlandığı haliyle şiir:

- "Sözel bir araç" (W.H. Auden, 1968)
- "Güçlü yaşlı adam" (Horner, 1999)
- "Kelimelerden bir örgü" (George Steiner, 1978)
- "En etkili şekilde dizilmiş en iyi kelimeler" (Samuel Taylor Coleridge, 1827)
- Şiir okuyucusundan "bambaşka bir dikkat toplama çabası ister (D.H. Lawrence, 1927)
- "Şiir zihne kalp yoluyla ulaşandır" (R.S. Thomas, 2002)
- "Şiir ya hayat vasıtasıyla ışık saçan dildir ya da dil vasıtasıyla ışık saçan hayattır" (Peter Porter, 1995)
- "Şiir felsefenin makyaj yapan kız kardeşidir" (Jennifer Grotz, 2005)
- "Şiir enerjidir; enerji depolayan ve enerji veren bir araçtır" (Miroslav Holub, 1990)
- "Şiir görünmeyeni görünür kılandır." (Nathalie Sarraute, 2002)

Şekil 1. Şiir Tanımları

Katılımcılar tüm tanımları okudular, şiirin ne olduğu ve ne yaptığına dair kendi fikirlerine en yakın olan tanımı diğerleriyle paylaştılar ve onu neden seçtiklerini açıkladılar. İki hafta sonra en sevdikleri şiirleri gruplarıyla paylaştılar ve o şiirlerin beğendikleri yönlerinden ve onlara duydukları kişisel yakınlıklarından söz ettiler. Paylaşılmak amacıyla en fazla İngiliz şairler tarafından yazılan eserler tercih edildi- özellikle Romantik şairler- ancak birkaç kişi 17. yüzyıl şairleri George Herbert ve Samuel Butler'ın ve D.H. Lawrence ve W.H. Auden gibi 20. yüzyıl şairlerinin şiirlerini paylaştı. Amerikalı şairler T.S. Eliot, Poe ve Frost da İngiliz ya da Amerikalı olmayan yegâne şair olan Şili'li Pablo Neruda ile birlikte popüler olanlar arasındaydı. Eserleri paylaşılan kadın şairler ise Christina Rossetti, Sylvia Plath, Carol Ann Duffy ve Jamaika doğumlu Kanadalı dub şairi Lillian Allen'dı.

Sonbahar boyunca, aralık ayına kadar öğrenciler üniversitede düzenlenen her şiir atölye çalışmalarındaki etkinlikler temelinde birkaç şiir yazdılar. Bunlar Wiki'de paylaşıldı. Öğrenciler istendiğinde birbirlerine olumlu destek, yapıcı dönüt sağladılar ve yönlendirmede bulundular. Dönütlerinde çok kibar, kayda değer değişiklikleri önermede ise oldukça isteksiz olduklarını fark ettik. Taslak bir çalışmaya müdahale etmede artık daha rahat olup olmadıklarını görmek için bir ortaokul öğrencisi tarafından yazılan bir dijital şiiri koymaya karar verdik (wiki-ed-poetry.pbworks.com/Intervening+in+a+student's+draft+work+(Week+of+ Ekim + 27th). Güz dönemini, yayınladığımız bir resmi temel alan işbirlikçi yazma ile tamamladık (wiki-ed-poetry.pbworks.com/Collaborative+Writing). Taslak şiir yazmak ve düzenlemek için Wiki'nin ortak kullanımı üzerine olan bu araştırmamız başka bir makalede daha ayrıntılı olarak sunulmuştur. (Dymoke ve Hughes, 2009)

Kış döneminde, öğrencilerden ilk gönderildikleri okullarda şiir öğretimi ile ilgili öğrendikleri, (a) şiir öğretiminin yapılması ile ilgili konular ve (b) şiir metinlerinin sınıfta/müfredatta nasıl kullanıldığına dair eleştirel görüşlerini belirtmelerini isteyerek (bkz. Şekil 2) dikkatimizi şiir pedagojisine çevirdik. Varsa şiir öğretim deneyimlerini paylaşmalarını da istedik. Sonraki haftalarda öğrenciler web siteleri, kitap adları veya hazırladıkları ders planları şeklinde şiir kaynakları paylaştılar. Ayrıca şiirle ilgili ölçme ve değerlendirme konularını tartıştılar.

Şiir Pedagojisi

en son PBworks tarafından düzenlendi 2 yıl önce

1) İlk gönderildiğiniz okulda şiir öğretimi hakkında ne öğrendiniz?

a) şiir öğretiminin yapılması ile ilgili konular

b) şiir metinlerinin sınıfta/müfredatta nasıl kullanıldığına dair eleştirel düşünceleriniz

2) gönderildiğiniz okullarda şiir öğretme fırsatınız olduysa, Eğitim Fakültesi'nde size verilen fikirleri kullandınız ya da uyarladınız mı? Eğer öyleyse, lütfen ne yaptığınızı ve bunların nedenli başarılı olduğunu paylaşınız.

Herkese merhabalar!

Mutlu yıllar! Umarım 2008 hepiniz için iyi bir yıl olur. İşte sorularla ilgili düşüncelerim. Siz ne düşünüyorsunuz?

Gerçekten şanslıydım çünkü gönderildiğim son iki okulda İngilizce öğretiyordum. Aslında 8. sınıfta bir şiir ünitesi öğrettim (üzgünüm Janette) ve 11. sınıfta bazı kısa dersler verdim. Bana göre, gördüğüm sorunlardan biri, öğrencilerin gerçekten kendilerini "şiiri anlamaya" kaptırmış olmaları. Bir şiirin sadece ne hakkında olduğunu anlatmak yerine tüm niteliklerinden bahsetmenin gerçekten önemli olduğunu düşünüyorum. Şiir yazma konusunda daha çok konuşmak istiyorum. Öğrencilere bakarak yazacakları, ilham olarak kullanacakları şiirler vermeyi gerçekten yararlı buldum, çünkü bu onların odaklanmasına yardımcı oldu. Janette'in "Geldiğim yer" şiirini kullanma fikrini ödünç aldım çünkü öğrencilerimin çoğu Kanada'ya yeni gelmişti. Bu şiir bana ve sınıf arkadaşlarına kendi hayatlarını anlatmaları için bir fırsat verdi. Bu uzun şiiri işlemeden önce kısa yazma çalışmaları yaptırdım. Örneğin, "bir nesne hakkında yazma" alıştırması yaptık. Esasen öğrenciler sınıftaki bir nesneyi isimlendirmeden onu tarif etmek için yazma yaptılar. Öğrencilere betimsel ifadeler kullanmalarını, 5 duyularını kullanmalarını ve hatta nesneye bir kişilik vermeyi düşünmelerini söyledim. Onlara "Kapı kolu konuşabilseydi hayatı hakkında size ne söylerdi?" gibi sorular sordum. Ürettikleri işlerden gerçekten etkilendim; öğrenciler paylaşmayı gerçekten çok sevdiler. Ayrıca öğrencilerin dergi ve gazetelerden kelime ve ifadeler keserek buluntu şiirler yaratmalarını sağladım. Bu büyük bir başarıydı çünkü bunu bir oyun ya da bulmaca olarak gördüler ve bence bunu daha az ürkütücü buldular çünkü kelimeleri kendi kafalarında yaratmak zorunda değillerdi. Daha somut bir iş yaptılar. Şiir öğretirken, öğrencilere dil ile oynama ve deneme fırsatı vermemizin ve her yazdığımızda şaheser yaratmaya çok fazla vurgu yapmamamız gerektiğini düşünüyorum.

Şekil 2. Şiir Pedagojisini Tartışma

Yöntem

Bu makalenin amaçları doğrultusunda, öğrencilerin şiirle ilgili önyargılarına ilişkin analizimizi onların seçtikleri şiir tanımları ve hem öğrenci hem de aday öğretmenler olarak şiirle ilgili sahip oldukları deneyimler hakkındaki tartışmalarına odaklıyoruz. Öğrencilerin algıları, çeşitli nitel yöntemler, yani seminer tartışma notları, öğretmenler tarafından oluşturulan ve düzenlenen dijital eserler, katılımcılar tarafından Wiki'de yapılmış yorumlar ve yazılı dönütler, ders öncesinde ve sonrasında uygulanan anketler, yarı yapılandırılmış görüşmelerin yazılı metinleri ve seçilen katılımcılarla oluşturulan küçük odak grupları gibi çeşitli nitel yöntemler kullanılarak içeriden araştırma (Lankshear & Knobel, 2003) yoluyla elde edildi.

Bu yöntemlerin her biri aracılığıyla toplanan veriler ilk olarak her bir araştırmacı tarafından bağımsız kodlama kullanılarak analiz edildi. Ortaya çıkan bu kodlar paylaşıldı ve yanıtlar daha sonra her iki araştırmacı tarafından kaydedildi. Bizler kurumlarımızın etik kurallarına uymaya özen gösterdik ve gizliliği korumak için verileri anonim olarak tuttuk. Katılımcılardan izinleri istendi ve yorumlarının yayınlanması için izin alındı. Wiki'yi oluşturan iki üniversite hocası da araştırmaya katıldı.

İçeriden öğrenen araştırmanın doğası (Davies & Merchant, 2007; Lankshear & Knobel, 2003) bazı sorunlar yaratmaktadır. İkimiz de öğrencilerin mesajlarına yorum yaparken, eğitmen, değerlendirici ve araştırmacı olarak diğer rollerimizin ve deneyimlerimizin etkisinin olacağının oldukça bilincindeydik. Bunları bir kenara bırakmaya çalıştık ancak onlar kaçınılmaz olarak bizim yanıtlarımızı ve diğer katılımcıların yanıtlarımıza nasıl tepki verdiklerini ve onları nasıl karşıladıklarını etkilediler.

Verilerin analizi yoluyla, projeye dahil olan 56 öğretmen adayı tarafından ifade edilen yedi önyargı belirledik. Öğretmen yetiştirme programlarımıza girerken öğretmen adaylarımızın çoğunlukla şu inanç ve endişeleri paylaştıklarını gördük: Öğrenciler şiiri sıkıcı bulmakta ve ona direnç göstermekteydiler; okul hayatları boyunca öğretmen adaylarının tecrübe ettiği şekliyle şiir seçkinci ve çoğu zaman erişilemezdi; şiir çoğu sınıfta yüzeysel olarak vardır ve zaman kısıtlamaları söz konusu olduğunda İngilizce programlarından kolayca çıkartılabilen bir süs olarak kabul edilir; öğrenciler tarafından yazılan şiiri değerlendirmek zordur; analize aşırı vurgu yapmak şiir öğretiminin çoğu zaman merkezinde yer alır; ve şiir tek başına yapılan bir sanattır. Bu makalenin geri kalanında bu ön yargıların etrafındaki bazı yorumları ve öğretmen adaylarının sözlerinin kendilerinin yaptığı öğretim ve genel olarak şiir öğretimi üzerindeki olası etkilerini ele alacağız.

Bulgular

Ön Yargı 1: "Şiir Sıkıcıdır"- Öğrencilerin Şiire Direnç Göstermesi

Az sayıda öğretmen adayı şiirden hoşlandıklarını ve hatta "sevdiklerini" bildirmelerine rağmen, çoğunluk şiirin okulda sevilen bir tür olmadığını belirtmiştir. Aşağıdaki ifadeler çoğu öğretmen adayının görüşlerini temsil etmektedir:

> "Şiir, lisans dersimde daima mevcuttu, ancak onu asla çok ilgi çekici bulmadığımı itiraf etmeliyim."
>
> "Lisans dersimdeki şiirlerin bazısı son zamanlarda okuduğum kitapların bazılarından daha uzundu ve bundan dolayı kendimi biraz sıkılmış hissettim."
>
> "Romantikler (olası Keats istisnası dışında) beni bir bedbahtlık ve can sıkıntısı duygusuyla dolduruyor. Kısacası, ben şiir hayranı değilim."

Bir öğrenci, "biraz şiir yapma" zamanının geldiğini duyuran ve bundan en az öğrencileri kadar hoşlanmayan ancak "üstesinden gelmeleri gereken bir şey olduğunu" ekleyen öğretmeninin hikâyesini paylaştı. Belki de öğrencilerin şiire yönelik olumsuz olduğu iddia edilen tutumları, öğretmenin tutumundan ve bir şiir ünitesi ya da biraz şiir yapmanın zamanının geldiğini sınıfa duyururken şiir hakkında aksettirdiklerinden kaynaklanmaktadır. Aday öğretmenlerden biri, öğretmen şiire olumlu ve coşkulu bir tavırla yaklaşmazsa, öğrencilerden de bu konuda olumlu ve hevesli olmalarının beklenemeyeceğini belirtti.

Öğretmen adaylarının şiire karşı hissettikleri duygular hakkındaki dürüstlükleri ve açık sözlülükleri (yedi önyargı ile örneklendiği üzere), en başından itibaren görüşlerini Wiki alanında paylaşma konusunda rahat olduklarını gösterdi. Şiirle ilgili olumsuz okul deneyimleri hakkında açıkça konuşmalarına rağmen, derslerinde şiire karşı daha coşkulu bir tutum sergileyerek, öğrencilerini nasıl olumlu etkileyebileceklerine de değinerek sohbeti ilerlettiler. Şiirin kendi öğrencileri tarafından nasıl olumsuz karşılanabileceğine ve yeni öğretmenler olarak bu algıya nasıl karşılık verebileceklerine dair farkındalıkları, mesleki gelişimlerinde önemli bir ilk adıma işaret etti.

Ön Yargı 2: Şiir Seçkinler İçindir

Şiirle ilgili web sitelerinin çoğalması şiire erişimi kolaylaştırsa da Batı dünyası kamuoyunda şiir kesinlikle ya akademisyenler ve edebiyatın seçkin isimleri tarafından çalışılacak yüksek prestijli bir sanat dalı ya da Benton'un tanımladığı gibi "oldukça sıra dışı, kesinlikle normal hayatın akışı dışında kalan ya esrarlı ve bundan dolayı nadiren başvurulan, ya da gülünç, alay konusu" bir şeydir (Benton, 2000, s. 522).

Bu kaygı Wiki projesinin ilk aşamalarında öğretmen adaylarının şiir tanımlarına ilişkin tartışmalarında ortaya çıktı. Şiir "kibirli", "gösterişçi" ve "kendini beğenmiş" olarak tanımlandı. Bir öğretmen adayı şöyle yazdı: "Bir bütün olarak baktığımda şiirle ilgili sıkıntılarımdan bir tanesi çok değerli görünebilmesidir." Bir başka aday öğretmen, "Bazı insanların şiiri iddialı ve gizem dolu bir intiba yaratmak için bir dayanak olarak kullanmaları bende güvensizlik duygusu uyandırıyor" dedi. Üçüncü bir aday, "Dürüst olmak gerekirse, kanımca ya 'şiir sevenler kulübündesin ya da değilsin' diyerek durumu özetledi.

Bu farklı sorunun en azından kısmen çözümü, anlaşılır bir dille yazılmış ve öğrencilerin yaşamlarıyla alakalı şiirler seçme ile çözülebilir. Şiir tercihleriyle ilgili tartışmasında bir katılımcı, hip-

hop'un bir şiir biçimi olarak, tipik olarak şiir listelerine dâhil edilen klasiklerden "daha uygun" bir başlangıç olabileceğini öne sürdü. Aday öğretmen şunları yazdı:

> "Sınıfta bu ilişkinin bir kısmını incelemeyi umuyorum- dikkatli olmam gerektiğinin de farkında olarak! Belki ileri seviyede bir çalışma - Keats'in 'On Melancholy' ve Jay-Z'nin '9 Problems'ının eleştirel bir karşılaştırması. Bunun gerçekten işe yarayacağını düşünüyorum."

Bu öğretmen adayının yaptığı yorumlar meslektaşlarından aşağıdaki gibi çok sayıda yanıt gelmesine yol açtı:

> "Hip-hop'un olası bir şiir türü olması fikrine bayılıyorum. İnsanlar sıklıkla John Lennon, Bob Dylan gibi sanatçılardan müzikal şairler olarak bahseder; bence bu rap yıldızları için de geçerli. Benim tarzım bir müzik olmasa da onların sözleri yazma ve modern yaşamla ilgili gözlem yapma tarzlarına hayranlık duyuyorum. (Benim deneyimlerime göre) okullarda gördüğünüz şiir (her ne kadar takdir edilmesi gerekse de) günümüz modern öğrencileri için her zaman o denli heyecan verici veya uygun olmadığından, öğrencilerin bu fikir sayesinde gerçekten şiirle yakında ilgilenmelerini sağlayacağınızı düşünüyorum. Bazı öğrenciler açısından şiir bir imaj problemi yaşıyormuş gibi görünüyor, bu yüzden mevcut İngilizce öğretmenlerinin şiir çalışması yapmak için rap ya da şarkı sözlerinin kullanımı hakkında ne düşündüğünü bilmek isterim."

Öğretmen adaylarının hem içeriği (ne öğreteceklerini ya da öğretebileceklerini), hem de pedagojiyi (nasıl öğreteceklerini) tartıştıklarında öğrencileri için şiiri anlamlı hale getirme düşüncesi tekrar tekrar ortaya çıktı. Birçok katılımcı sunduğu etkileşim sayesinde şiir türünü öğrencilere daha uygun hale getirmenin bir yolu olarak şiir incelemesi için bir Wiki kullanma fikrini de destekledi. Şiir öğrenmeye ek olarak, böyle bir "ortak ilgi alanı" (Gee, 2004), öğrencilerimizin sınıf dışında meşgul oldukları sosyal alanların özelliklerinin tümü olan "katılımı, iş birliğini, uzmanlığın dağıtımını ve dağılımını ve ilişkililiği" (Knobel ve Lankshear, 2007, s. 207) teşvik etti.

Ön Yargı 3: Şiir Erişilemezdir

Şiirin erişilemez olduğu düşüncesi, Wiki yazışmalarında birkaç kez gündeme getirildi. Bir öğretmen adayı şunları yazdı:

> "İtiraf etmeliyim ki hiçbir zaman büyük bir şiir hayranı olmadım ve mümkün olan her fırsatta onun yerine bir oyun veya roman hakkında yazı yazmayı tercih ettim. Sanırım bunun nedeni, onu erişilebilir bulmamam ve çoğu zaman nereden başlayacağımı bilmemdir!"

Bir başkası, "Şiir söz konusu olduğunda kesinlikle kendimi bilgili olarak görmem -şiiri her zaman biraz eskimiş bir sanat türü olarak görmüşümdür" dedi. Bir öğretmen adayı, kendi düşüncesini Baldwin'in şiiri (1959, s. 140) "yapboz bulmaca" olarak tanımlamasıyla özdeşleştirdi ve şunları söyledi:

> "Bu, şiirin belirli kısımlarının veya yapbozun belirli parçalarının tüm okuyucular tarafından yardımsız olarak anlaşılamayabileceği halde, tüm parçalar yerine konulduğunda, tam bir bütün veya yapboz olarak, şiirin anlattığı hikâye ya da şairin aktarmaya çalıştığı mesaj ve duygular açısından güçlü bir zihinsel resim oluşturduğunu gösterir. Bu nedenle insanların şiirden çıkardığı anlamların o dönemdeki duygu ve düşüncelerine, şiire dâhil ettikleri yaşam deneyimlerine ve kişisel tercihlerine bağlı olduğuna inanıyorum."

Şiirin "büyülü ve gizemli" doğası, kısmen, onu kendisine kucak açanlara çok çekici yapan şeydir. Ancak "gizem" kesinlikle bazı öğretmen ve öğrencilerin şiirden korkmasının da nedenidir: Tarifi güç, anlaşılması zor, "sınıfta öğrencilere dayatılan kasten çetrefilli hale getirilmiş, öğrencilerin çözmek zorunda oldukları bir tür gizli şifre" olarak görülür. (Nichols, 2002, s. 2)

Şiir, birçok insan için çekiciliğinin bir parçası olan belirli bir gizeme sahip olsa da korkulacak bir şey değildir. Araştırma sonrası yapılan ankette öğretmen adaylarının çoğu öğrencileri şiirle buluşturmak için Wiki'nin bir araç olarak kullanımından bahsetmiştir. Bir aday öğretmen "Wiki'nin şiiri kendi günlük yaşam alanına getirerek daha erişilebilir hale getirdiğini" yazmıştır. Bir Wiki, öğrenmeyi fiziki sınıf ortamının zamansal ve mekânsal sınırlarının ötesine taşır, ayrıca öğrencilerin şiiri çok daha geniş bir kitleyle tartışmalarına da olanak tanır.

Önyargı 4: Şiir Bir Süstür!

Benton (2000) milli bir müfredatın ve standart testlerin İngiltere'de şiir öğretimi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu incelemiştir. Değerlendirme baskılarıyla kısıtlanan öğretmenler için en önemli faktörün zaman eksikliği olduğu sonucuna varmıştır. İngiltere'de 16 yaşındaki öğrencilerin girdikleri

sınavlarda şiir okuma ve analiz etmeye verilen önem nedeniyle şiir yazmak o kadar önemli görülmemektedir. Öğretmenler zaten "sıkışık bir müfredatta" bir süs olarak algılanan şiir yazmaya zaman ayırmak yerine öğrencilerini bu testlere hazırlamak için baskı hissettiklerini söylemişleridir. (s.84)

Ontario bağlamında, Ontario Orta Dereceli Okullar Okuryazarlık Sınavında (OSSLT) ise şiire hiç yer verilmez. Sınav, amaçlı olarak disiplinler arası müfredata dayalıdır ve belge, broşür, bilgilendirici metin ve biraz da kısa kurmaca yazın gibi uygulamalı yazma biçimlerini içerir. Örneğin, 2008 OSSLT sınavında, öğrencilerden bir özet, bir görüşü ifade eden bir dizi paragraf, bir haber metni ve bilgilendirici bir paragraf yazmaları istenmiştir. Bugüne kadar şiir metni kullanılmamış olup, bakanlık tarafından sağlanan örnek materyallerde de şiir örnekleri yer almamaktadır.

Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu, okul hayatları boyunca şiirin yüzeysel olarak var olduğunu teyit ettiler. Bir tanesi şunları yazdı:

> "Sanırım çoğu derste şiire genellikle sadece değiniliyor ve geçiştiriliyor. Şunu biliyorum ki, birçok İngilizce öğretmeni şiir öğretmekten korkuyor." Diğer ikisi şöyle yazdı: "Üniversitede şiiri hiç detaylı ele almadık" ve "maalesef şiir eğitimim neredeyse hiç olmadı, lisede hiç şiir eğitimi almadım, aldıysam da kesinlikle hatırlamıyorum."

Bir başka öğretmen adayı, şiirle temasının sınırlı olması nedeniyle şiir projesi hakkındaki endişesini dile getirdi:

> "Lisans sırasında şiir çalışmak için pek fırsatım olmadı, bu yüzden bu derste işlenen şiir unsurları konusunda hem heyecanlı hem de biraz endişeliyim."

Şiir hakkında çok az deneyime sahip olduklarından dolayı bir şiir projesine katılma konusunda bariz endişe duymalarına rağmen katılımcılar kendi öğretim programlarına şiiri dâhil etmenin önemini kabul ettiler. Şiir türünün algılanan önemine rağmen şiir yazmak lisede sıkça yapılan bir etkinlik gibi görünmemektedir. Şiir yazmaya dikkat edildiği zaman bazı öğretmen adaylarımız okullarda öğrencilere belirli bir türde şiirler verildiğini ve öğrencilerden o şiirlerde bırakılan boşluklara uygun sözcükleri yerleştirme eğiliminin olduğunu gözlemlemişlerdir.

Öğretmen adaylarımızın (hem öğrenci hem de hizmete başlamamız öğretmenler olarak) çeşitli okullardaki gözlemlerinden yola çıkıldığında öyle görünüyor ki nazım biçimlerine odaklanan "bir şiir seçkisi yarat" yaklaşımı genellikle roman incelemelerinin arasına veya önemli değerlendirme sınavlarının ardına planlı olarak konumlandırılmaktadır. Seçki işi ise öğretmen adaylarının stajları sırasında sıklıkla işlemeleri gereken bir konu gibi görünmektedir. Bu yaklaşım sadece şiirin müfredatta marjinalleştirilmiş yerini belirtmekle kalmamakta, aynı zamanda okul öğrencilerinin şiirin diğer türler kadar önemli olmadığı konusundaki algılarını da güçlendirmektedir.

Önyargı 5: Öğrencilerin Yazdığı Şiirleri Değerlendirmek Zordur

Benton'un (1999) anket çalışması öğrenci yaratıcılığını değerlendirmenin *yürünemeyecek kadar kaygan bir zemin* olduğunu gösterdi. İstisnasız olarak çalışmamızdaki her öğretmen adayı şiiri değerlendirmenin zorluklarından bahsetti ve öğrencilerin çalışmalarını usulüne uygun olarak değerlendirmek zorunda kalmayla ilgili endişelere işaret etti (bkz. Şekil 3). Bir öğretmen adayı şöyle yazdı: "Başka insanların şiirlerini anlam açısından değerlendirmekte zorlanıyorum; bu yüzden biçim ve yapıya takılma eğilimindeyim çünkü bunlar güvenli." Bir başka katılımcı, "Öğretmenlerin bu faaliyetler için bir puanlama şeması/değerlendirme listesi oluşturmada sorun yaşadığını da düşünüyorum" dedi.

Kırmızı Değerlendirme Aracı
En son Meghan tarafından 1 yıl önce düzenlendi
Sayfa geçmişi

Bence bu konuda sadece biçimlendirici değerlendirme mümkün olacaktır. Bir konu sonu ödevi olmadığı ve bu bir başlangıç dersi olduğu için.

Öğrencilerin şiir türleri hakkında neler öğrendikleri konusunda bilgi edinmek bu konuda çözüm olacaktır diye düşünüyorum; bu bir *günün düşüncesi* aracılığıyla yapılsa da eğer daha fazla zaman olsaydı, onların bu konu hakkında sınıf olarak konuşmalarını sağlamak ta faydalı olurdu.

Daha fazla zamanın mümkün olduğu varsayımıyla (benim stajdaki deneyimime göre 7. sınıf dil becerileri ilk ders saatindeki sınıfta yapılır ve o derste biraz esneklik mümkündür), sanırım öğrencilerin o dersteki gruplarında kalmalarını sağlayacağım (masaları ve sandalyeleri taşımadan önce) ve onlara baktıkları şiir türü hakkında sorular soracağım. Bunun öğrencilerin uygulanan yapboz öğretme stratejisine göre kendilerini ifade etmelerini sağlayacağını düşünüyorum.

Alternatif (veya ek) olarak, gruplardan, ilk ders saatindeki grupların her üyesinin diğer sınıf arkadaşlarını kendi şiir türlerinin en iyisi olduğuna ikna etmeyi deneme fırsatına sahip olacağı, en sevdikleri şiir türünü seçmelerini isterim. Sınıf oylaması yapmak, öğrencilerin ilgi alanlarının neler olduğu konusunda daha fazla dönüt elde etmeye olanak verecek ve nedenlerin karşılaştırılması ve gerekçelendirilmesi tartışmalarını teşvik edecektir.

Sarah Tolley (I/S 2)

Sarah, tamamen katılıyorum! Öğrenciler öğretim sonrası verilen özetleyici bir ödev yapmadıkları için biçimlendirici bir değerlendirme yapılması gerektiğine tamamen katılıyorum. Onları neye göre değerlendireceğin konusunda doğru yolda olduğunuza inanıyorum; *bir günün konusu* onların bir gerçeği hatırlayıp yazıya dökmelerini temin etse de öğrencilerin bilgileri benim sınıfımda keyfine vardığım tarzda akıllarında tutmalarını garanti etmez.

Öğrencilere en çok hangi tür şiirden hoşlandıklarını sorma fikrini gerçekten beğendim Sarah! Bunu önerme şeklini beğendim çünkü öğrencilerin İngilizce müfredatındaki birçok unsuru kullanmalarını sağlar! Onları, belirledikleri şiirin neden en sevdikleri şiir olduğu konusunda eleştirel düşünmeye zorlar ve grup üyelerini ikna etmeye çalışırken sohbetimsi bir "tartışmayı" teşvik eder. Grupların her birini bir “tür” şiire baktırıp, o “tür” içinden en sevdikleri şiiri seçtirip, bu fikri daha ileriye götürüp götürmediğini merak ediyorum. Bence bu kısa sunum türü olarak ilginç olabilir.

Şekil 3. Şiir Değerlendirmesini Tartışmak

Şiir projesinin sonunda bir öğretmen adayı Wiki topluluğuna bir yazar olarak katılmanın "şiirin son derece kişisel doğasını ve öğrencileri bir sınıf ortamında yazmaya ve dünyalarını paylaşmaya teşvik etmenin doğasında var olan zorluk hakkında derinlemesine düşünmesine neden olduğunu” yazdı. Her ne kadar herkesin görüşlerini ve çalışmalarını paylaşırken kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri işbirlikçi bir Wiki topluluğu oluşturmak için çok çalışsak da katılımcıların çoğunda hala önemli miktarda endişe vardı.

Bu rahatsızlığı biraz olsun gidermek için Wiki'ye bir öğrenci şiiri koyduk ve öğretmen adaylarından bunu nasıl değerlendirebileceklerini tartışmalarını istedik. Açıkçası tartışma çok geneldi ve yalnızca bir kişi yanıtında gönderilen öğrenci şiirine doğrudan atıfta bulundu. Genel olarak öğretmen adayları biçimlendirici bir değerlendirmede öğretmen, öğrenci ve akran dönütleri girdileri arasında bir denge olması gerektiği konusunda hemfikirdi. Ürün yerine süreç vurgusu da öğretmen adaylarının tartışmalarında yinelenen bir konuydu. Birkaç öğretmen adayı öğrencilerin yazmalarının gelişimini desteklemek için öğretmen ve öğrencinin bir araya geldiği dönüt verme görüşmelerinin kullanılmasını savundular. Aşağıdaki yorumda belirtildiği gibi, değerlendirme sürecinde dönüt verme görüşmesinin öğrencilere ve öğretmenlere yardımcı olacağını düşündüler:

> "Yaratılmış bir eser olduğu için, meslektaşlarımın çoğunun da bahsettiği gibi değerlendirmesi oldukça zor. Öğrenciyle yazdıkları hakkında bir dönüt verme görüşmesi yapmanın ve ondan yazdıklarıyla ilgili düşüncelerini yazmasını istemenin, şiire not vermede ve öğrenmenin değerlendirmesini tamamlamada öğretmene rehberlik edeceğini düşünüyorum. Ayrıca, akran değerlendirmeleri de oldukça önemlidir, çünkü öğrenciler kendi çalışmalarındaki hataları fark edemeyebilir, ancak bir akranın eserini objektif olarak değerlendirebilirler. Bu alıştırma onlara kendi eserlerindeki hataları düzeltmelerinde yardımcı olacaktır, çünkü (İngiliz okul sisteminde) 4. seviyeye ne kadar yakın olduklarına karar vermek için hatalarını arama ve onların rubriklerdeki karşılıklarını görme şansı elde ederler."

Bu gönderinin gösterdiği gibi hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici değerlendirme için rubriklerin kullanımı hakkında wiki tartışması vardı. Katkıda bulunanlar şiiri değerlendirmek için rubrik kullanımını teşvik etseler de rubrikte hangi kriterlerin kullanılacağı konusunda çok kararsızlardı. Yaratıcılığın doğası ve tanımı ve değerlendirme sürecinde nasıl parçalara ayrılabileceği konusunda önemli tartışmalar oldu.

Öğrencilerin şiirlerini değerlendirme konusunda kişisel yetenekleri veya kendilerine olan güvenleri konusundaki endişelerine rağmen, öğretmen adaylarının bu alandaki yeterlilik seviyesinden etkilendik. Şiir yazmanın amaçlarını herkese hatırlatmak amacıyla bir öğretmen adayı şunları yazdı, "Öğrencilerin sürece alışmaları için notlandırılmayacak şiir yazmaları önemlidir. Öğrencilerin notlar konusunda endişelenmek yerine yazma becerilerini geliştirmeye odaklanmaları doğru olacaktır." Bu yorum odak grup tartışmalarında geniş çapta desteklenmesine rağmen, konu hızla "sınıfın gerçekliği" olarak tanımlanan şeye geri döndü. Bir kişi şu yorumu yaptı:

> "Yaratıcı çalışmayı "değerlendirme" konusunda çelişkide kalırken, bunu yapmak zorunda olduğumu düşünmeden yapamıyorum: Bu benim işim olacak. Yaratıcı bir yazma kursu öğretirsem, öğrencilerin eserlerine bir sayı/harf notu vermem gerekmeyecek mi?"

Öğrenci şiirini Wiki'de yayınlayarak ve adaylarımızdan bunu nasıl değerlendirebileceklerini düşünmelerini isteyerek, başkalarıyla paylaşabilecekleri bir değerlendirme aracı oluşturmak için kendi küçük gruplarında iş birliği yapacaklarını ummuştuk.

Tartışma genel bir seviyede kalmasına rağmen, bu ödev ölçme ve değerlendirme ilkeleri hakkında çok sayıda yorum yapılmasına neden oldu ve bizlerin, onların eğitmenleri olarak, dikkatimizi nereye odaklayacağımızı belirlememize yardımcı oldu. Öğretmen adaylarının yaratıcı eserleri değerlendirme konusundaki tartışmalarından ve kaygı düzeylerinden yola çıkarak, genel olarak yazmanın ve özel olarak ise şiir yazmanın ölçme ve değerlendirmesine daha yakından bakmak için yüz yüze ek ders yapmaya ihtiyacımız olduğu sonucuna vardık.

Önyargı 6: Analiz Şiiri Anlamanın Temelinde Var

Hemen ya da sadece bir şiirin anlamına odaklanmada sorunlar vardır. Ne yazık ki şiir çalışmaları genellikle şiirin anlamına veya idrak edilmesine odaklanır. Bu çalışmadaki öğretmen adayları anlama aşırı vurgu yapma konusundaki endişelerini dile getirdiler. Bir öğretmen adayı gönderildiği okullardan birindeki deneyimi hatırlayarak şunları söyledi: "Öğrencileri 'doğru' yorumlarla beslemeye yönelik- kişisel düzeyde şiiri incelemek için gerçek bir girişimde bulunmadan, edebi teknikler ve anlam hakkında kapsamlı notlar almalarını sağlayan- iç karartıcı bir eğilim fark ettim." Bir başkası şunu yazdı:

> "Eğer şiir öğretmek emek harcamaya değerse, biraz bilgisiz olmama rağmen bence bu 'anlamları anlamaktan' çok daha fazlası olmalıdır. Bu şiiri takdir etme ve kelime anlamlarının ötesindeki anlamı anlama becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili olmalıdır."

Bazı katılımcılar şiiri "parçalara ayırıp inceleme" eğilimi hakkında yorum yaptı ve bunun sonunda alınan hazzı azalttığını ve "şiiri öldürdüğünü" savundu.

Şiirin aşırıya kaçan analizi tatsız bir deneyim olsa da detaylı bir okumanın hala arzu edilir ve kendi içinde zevkli olduğu açıktır. Bir öğretmen adayının sözleriyle ifade etmek gerekirse, "Şiir incelemeye çeşitli açılardan yaklaşmak, onu yorucu hale getirmemek ve eğlenceli tutmak, öğrencilerin şiiri parçalara ayırmak yerine incelemelerine izin vermek önemlidir."

Wiki'ye koyduğumuz öğrenci şiiri, görüntü, ekranda kısa metinler ve ses kullanımını birleştiren dijital bir şiirdi. Şiir içerik kadar şekle de dikkat edilmesi gerektiği konusunda bir tartışma başlattı. Odak grup tartışmalarına katılan adaylar, bunu öğrencilerin kendilerine anlamlı gelen bir üslupta şiir türüyle

nasıl etkileşim içinde olacakları ve onunla “eğleneceklerine” bir örnek olarak gösterdiler. Wiki, öğrencilere kendilerini birden çok yöntemle (örneğin; görsel, işitsel, uzamsal, dilsel, el hareketi) ifade edebilecekleri ve kendi dijital metinlerini büyük kolaylıkla paylaşabilecekleri dijital bir alan sağlar. (Jewitt, 2008)

Önyargı 7: Şiir Tek Başına Yapılan Bir Sanattır

Yazılı metinlere verilecek dönütlerin oluşturulması ve ifadesinde konuşmanın önemi küçümsenemez; aynı yaklaşım öğrencilerin tek başına yapılan bir sanat olarak kabul ettikleri şiir yazımı için de geçerlidir. Bir öğretmen adayı şunları söyledi: "Çoğu zaman, öğretmenler tüm şiir çalışmalarını bir araya toplar ve öğrenciler evde kendi başlarına çok iş yaparlar." Bu yaklaşım yazmanın bireysel temelde yapılması fikrini kesinlikle devam ettirecektir.

Kendi şiirini yaratma sürecinden söz ederken, bir başka öğretmen adayı: “Hala o kadar zorlandığım bir noktadayım ki, beni o aşamada tutmasına göz yumuyorum. Yani, kendiniz rahat hissettiğiniz ancak başkalarıyla gerçekten çok [paylaşmadığınız] aşamadayım, " diyerek belki de şiirle baş başa kalmanın, paylaşım yapmadan önce çok önemli olduğunu akla getiren bir yorumda bulundu. Ancak, katılımcıların çoğu Wiki’nin işbirlikçi yönünü bu konuda çok yardımcı buldu. Araştırma sonrası yapılan ankette birçoğu Wiki'nin sağladığı "etkileşim" ve "iş birliği" olanakları hakkında yorum yaptı. Bir tanesi şunu yazdı:

> “Taslak metin hazırlama ve eseri paylaşma fikrini seviyorum. Bu hem cesaret veriyor hem de bir atölye ortamının oluşmasını kolaylaştırıyor gibi görünüyor. Dijital ortam, insanların eserlerini internet/wiki öncesi dönemde kesinlikle mümkün olmayan bir şekilde paylaşmalarına olanak vermede olağanüstü. Aradaki engelleri kaldırıyor, anonimliğe vb. izin veriyor. Şiir, okunma/yorumlama açısından inanılmaz derecede kişisel ve öznel, yalnız wikilerde/bloglarda paylaşım, kendini tanıtma faktörünü ortadan kaldırıyor ve şiiri iş birliğine daha açık hale getiriyor -bence tam olarak şiirin olması gerektiği hale.”

Bir başka katılımcı, "Bu bana sınıf içi tartışmaları ve çevrimiçi akran metin düzenlemelerini şekillendirmek için harika bir model oluşturdu" dedi ve birçoğu kendi sınıfları olduktan sonra İngilizce derslerine bir Wiki ilave edeceklerini söyledi.

Geleceğe Bir Bakış

Öğretmen adaylarımızın şiir ve şiir öğretimine ilişkin varsayımları hakkındaki ilk tahminlerimiz, Wiki-Ed şiir projesindeki tartışmalara dayanarak doğrulandığında, öğrencilerimizin şiir öğretimine de olumlu bir şekilde yaklaşabilmeleri için bu araştırmada olumlu bir şiir deneyimi yaşamalarını sağlamak ikimiz için de önemli hale geldi. Öğretmenlerin inanç ve tutumları öğrencilerin öğrenmesini fazlasıyla etkiler ve eğer öğretmenler öğrencilerinin şiirden hoşlanmayacağına inanıyorsa veya kendileri şiir konusunda endişe duyuyorlarsa, bu gerçekleştiren bir kehanet haline gelebilir.

Sadece teknoloji kullanıcısı değil, daha da önemlisi, teknolojiyi sorgulayan ve üreten öğretmenler yetiştirmeyi umuyoruz (Selber, 2004). Wiki'ye katılımları sayesinde, öğretmen adaylarımız iş birliğine dayalı bilgi üretimi ile meşgul oldular ve kendilerine kullanıcı, sorgulayıcı ve üretici olarak değer veren bir ortamda öğrenmelerini gerçekleştirdiler. Onlardan "Şiir Öğretiminde Yapılması ve Yapılmaması Gerekenler" in bir özetini oluşturmalarını açıkça istememize rağmen, şiir pedagojisi hakkında pek çok konuya değindiler. Şiir okuma, yazma ve tartışma için toplu olarak ortaya koydukları önerilerden bazıları şunlardır:

1. Çağdaş şiirle başlayın. Öğrenciler çağdaş şiirle tanıştıklarında ve kendilerini daha rahat hissettiklerinde, öğretmen daha eski şiirleri getirebilir ve diğer dönemlerden şairlerin çağdaş öğrencilerin yaşamlarındaki benzer deneyimler hakkında neler yazdıklarını gösterebilir.

2. Şiiri öğrenci ile bağlantılı hale getirin. Günümüz ergenlerini ilgilendiren konularla ve bunlarla ilgilenen sanatçılardan (rap sanatçıları dâhil) yararlanın. Öğrencileri şiirle ilgili tartışmalara katmanın bir yolu olarak yeni teknolojilerden yararlanın.

3. Şiiri gizemden arındırın. Öğrencilerin şiiri anlayabileceklerini ve şairlerin şiiri gizemliymiş gibi gösteren tarzda dille bilinçli olarak oynadıklarını anlamalarına yardımcı olun; gizemden korkmak yerine, onu kucaklayabilir ve şiirleri haz alınacak sanatsal bulmacalar olarak görebiliriz.

4. Şiirin anlamına ulaşmaya aşırı vurgu yapmaktan kaçının. Analiz gereklidir ve dikkatli bir okuma faydalı olabilir, ancak dikkatli okumayı öğretmek ölçülü olmayı gerektirir. Öğretmenin rolü, edilgen alıcılara "doğru" cevapların dağıtıcısı olmak değil, öğrencileri şiirin anlaşılması için yönlendirmektir.

5. Şiir okuma ve yazmayı yıl veya dönem boyunca çeşitlendirin. Şiir öğretimi ile ilişkilendirilen "bir seçki yarat" yaklaşımı, öğretmenlerin öğrencilerinden genellikle bir haiku, bir tanka, bir diamante, bir akrostiş vb. dâhil ederek şiir koleksiyonlarını tamamlamalarını istemelerine yol açar. Şiir türlerinin yapısal özelliklerini temel alan bu bağımlılık, genellikle şiiri daha derin seviyelerde ele almaktan ziyade basite indirgenmiş şiire giden yolu açar.

6. Basit yapılı bir şiir ve tek bir konuyla ufak ufak başlayın. Öğrencilerden şiir yazmalarını isterken, öğretmenler bazen daha zor şiir türlerine doğru, o türü okumak ve onunla ilgili deneyim kazanmak için yeterince zaman harcamadan örneğin bir sonenin ne olduğu ve kafiye şemasının nasıl olabileceğinin ana hatlarını içerenden biraz daha fazla bilgi vererek, dev adımlar atarlar.

7. Şiiri değerlendirin, kişiyi değil. Şiirsel sesin ille de yazarla eşit olduğunu varsayma hatasını yapmamalıyız.

8. Öğrencilere kendilerini güvende hissettikleri ve iş birliğine dayalı bir ortamda şiir tartışmaları için çok sayıda fırsat verin. Öğrencileri sınıfın dört duvarının ötesinde tartışmalara dâhil etmek için Wiki gibi yeni iletişim alanlarından yararlanın.

Bulgularımız, öğretmen yetiştirme programları ve onların ötesinde daha geniş bir yelpazede şiir öğretimi için tavsiyeleri beraberinde getirmektedir. Şiiri öğrencilerin hayatıyla ilişkilendirme ve onu erişilebilir hale getirmenin yollarını bulmanın yanı sıra, çoklu ortamlar kullanarak şiiri basılı olduğu sayfadan ayağa kaldırmalıyız. Bulgularımız ayrıca, sosyal amaçlı yazılımların kullanımında daha fazla iyileştirme için tavsiyelere ve o yazılımların mesleklerine çok sayıda farklı uluslararası bağlamda yeni başlayan öğretmenler için İngilizce müfredatının geleneksel olarak zorluklar sunan bir yönü olan şiir öğretiminde kendilerine güvenlerini oluşturmak için bir araç olarak potansiyel değerine ilişkin sonuçları da beraberinde getirmektedir.

Bazı katılımcılar projenin şiir türleri ile ilgili anlayışlarını geliştirdiğini ve genelde alan bilgilerini, özelde şairler, şiir ve pedagoji hakkındaki bilgilerini genişlettiğini belirtti. Diğerleri, araştırma sonrası yapılan anketlerde, bir Wiki'de şiirle meşgul olmanın coşku yarattığını, yaratıcılığı ve iş birliğini teşvik ettiğini söylediler. Birkaç öğretmen adayı da Wiki'nin şiire erişilebilirliği artırmaya hizmet ettiğini söyledi. Bir katılımcı, "Wiki'ler, farklı şiir türlerini paylaşmak ve bunlarla deneyler yapmak için mükemmel bir yoldur. Ayrıca, benzer düşünen meslektaşlarınızla paylaştığınız için ortam çok olumlu, tehditkâr değil." ifadesini kullandı.

Harekete Geçin

Öğrencilerinizi şiir hakkında konuşturun!

1. Öğrencileriniz için bir Wiki oluşturun (Wikispace'ler çok kullanıcı dostudur).
2. Öğrencilerinizi tartışma gruplarına ayırın.
3. Çeşitli tarihsel dönemlerden bazı şiir tanımlarını Wiki'de yayınlayın ve öğrencilerden en sevdikleri tanımı seçmelerini ve nedenini açıklamalarını isteyin.
4. Öğrencilerden en sevdikleri şiiri Wiki'de yayınlamalarını ve onu neden sevdiklerini açıklamalarını isteyin. Onlara harekete geçirici sorular sorun. Örneğin: Hangi görseller size hitap ediyor? Şiirle kişisel bağlantılarınız nelerdir? Size ne düşündürüyor ya da ne hissettiriyor? Şairin kullandığı bazı ilgi çekici kelime veya ifadeler nelerdir ve neden onları ilginç buluyorsunuz?
5. Sınıfınızda bir şiir atölyesi düzenleyin ve öğrencilerden şiirlerinin bir taslağını akranlarının okuması için Wiki'de yayınlamalarını isteyin. Öğrencilerden gruplarında yayınlanan diğer şiirleri yorumlamalarını isteyin.
6. Wiki'de çeşitli görüntüler yayınlayın ve öğrencilerden gruplarında o görüntülerden yola çıkarak ortak bir şiir yazmalarını oluşturmalarını isteyin. Öğrencileri diğer grupların alanlarını ziyaret etmeye ve şiirleri hakkında yorum yapmaya davet edin.
7. Öğrencilerin PhotoStory gibi hikâye anlatımı yazılımları kullanarak dijital şiirler oluşturmalarını sağlayın (ücretsiz indirilebilir). Bir Wiki'de çalışmak, görüntü, ses/müzik, ilginç yazı

tipleri ve hareket paylaşımı içerebilen dijital metinler oluşturabilmek anlamına gelir ve öğrencilerin çalışmalarını güvenli bir çevrimiçi ortamda daha geniş bir kitle ile paylaşmalarını sağlar!

8. Başarıyı kutlayın! Ebeveynleri Wiki'deki şiirleri görmeye ve yorum yapmaya davet edin.

Araştırmanın başlangıcında hepsi kendisini şiirle ilgili pedagojik bilgi konusunda sınırlı veya çok sınırlı bir bilgiye sahip olarak tanımlayan öğretmen adaylarının çoğu araştırma sonunda kendilerini şiir konusunda iyi veya çok iyi pedagojik bilgiye sahip kişiler olarak tanımlayarak, bilgilerinin kayda değer oranda arttığını, söylediler. Şu açıktır ki, algıdaki bu değişiklikler, öğretmenlerin kendi gelişmekte olan sınıf içi uygulamalarından ve şiir öğretimiyle uğraşan diğer İngilizce öğretmenleriyle günlük iletişimlerinden ve onların desteğinden de doğrudan etkilendi. Muhakkak ki, şiir okuma ve yazma ile ilgili öneriler listesinde ortaya konulan şiir pedagojisi hakkında derinliği gösteren bu anlayış, bu yeni başlayan öğretmenler grubunun yalnızca türü öğretmekle kalmayıp, aynı zamanda şiir yaratmada tutkulu öğretmenler olma yolunda da iyi yönde gittiklerini göstermektedir. Pek çok öğretmen yetiştirme programı bu tür bir ilgiyi şiire vermez. Yine de birçok öğretmen adayı için şiir öğretme olasılığı kayda değer bir kaygı uyandırmaktadır. Öğrencilerimizin şiir Wiki'sine katılımları yoluyla deneyimledikleri yoğun tecrübe, onlara tartışma, paylaşma, iş birliği yapma ve nihayetinde bir tür olarak şiir hakkındaki önyargılarını ve şiirin öğretilmesi gereken yolu yeniden gözden geçirmek için ortam ve zaman sağladı. Diğer öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin, bir Wiki'nin 21. yüzyıl öğrenme alanlarında bu bilgileri geliştirmek için sunabileceği potansiyel olanakları değerlendireceğini umuyoruz.

Kaynaklar

Auden, W.H. (1989). *The dyer's hand and other essays.* New York: Vintage International.

Baldwin, M. (1959). *Poetry without tears*. London: Routledge and Kegan Paul.

Benton, P. (1999). Unweaving the rainbow: Poetry teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education, 25*(4), 521– 531. doi:10.1080/030549899103964

Benton, P. (2000). The conveyor belt curriculum? Poetry teaching in the secondary school II. *Oxford Review of Education, 26*(1), 81–93. doi:10.1080/030549800103872

Coleridge, S.T. (1990). *Table talk I in collected works. London: Routledge.* (Original work published 1827)

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. 167–198). New York: Peter Lang.

Driscoll, K. (2007). Collaboration in today's classrooms: New web tools change the game. *Multimedia & Internet@Schools, 14*(3), 9–12.

Dymoke, S., & Hughes, J. (2009). Using a poetry wiki: How can the medium support pre-service teachers of English in their professional learning about teaching poetry writing in a digital age? *English Teaching: Practice and Critique, 8*(3), 91–106.

Gee, J. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling.* New York: Routledge.

Grotz, J. (2005). *Here comes everybody: Writers on writing blog.* Retrieved February 1, 2011, from herecomeseverybody .blogspot.com/2005/05/photo-credit-michael-p.html

Jewitt, C. (2008). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach.* New York: Routledge.

Knobel, M., & Lankshear, C. (Eds.). (2007). *A new literacies sampler.* New York: Peter Lang.

Knobel, M., & Lankshear, C. (2009). Wikis, digital literacies and professional growth. *Journal of Adult and Adolescent Literacy, 52*(7), 631–634. doi:10.1598/JAAL.52.7.8

Knobel, M., & Wilber, D. (2009). Let's talk 2.0. *Educational Leadership, 66*(6), 20–24.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning.* Buckingham, England: Open University Press.

Lockward, D. (1994). Poets on teaching poetry. *English Journal, 83*(5), 65–70. doi:10.2307/820417

Luce-Kapler, R. (2007). Radical change and wikis: Teaching new literacies. *Journal of Adult & Adolescent Literacy, 51*(3), 214–223. doi:10.1598/JAAL.51.3.2

Nichols, C. (2002). Responding in kind: Down in the body in the undergraduate poetry course

(Thoughts on Bakhtin, hypertext, and cheap wigs). *Enculturation, 4*(1). Retrieved July 28, 2008, from enculturation.gmu.edu/4_1/responding

Pike, M. (2000). Keen readers: Adolescents and pre-twentieth century poetry. *Educational Review, 52*(1), 13–28. doi:10.1080/ 00131910097379

Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Selber, S. (2004). *Multiliteracies for a digital age.* Carbondale: Southern Illinois University Press.